

**UNA INVITACIÓN A LA LECTURA DESDE PEDAGOGÍA POR
PROYECTOS CON NIÑOS DE 2° GRADO DE LA ESCUELA
PRIMARIA “MANUEL RUIZ RODRÍGUEZ” EN LA CIUDAD DE
MÉXICO**

TESIS

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

**PRESENTA
LIC. ROXANA HERNÁNDEZ DÍAZ**

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

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO DE 2017

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

Ciudad de México, 08 de agosto de 2017.

P R E S E N T E

LIC. ROXANA HERNÁNDEZ DÍAZ.

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

UNA INVITACIÓN A LA LECTURA DESDE PEDAGOGÍA POR PROYECTOS CON NIÑOS DE 2º GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA “MANUEL RUIZ RODRÍGUEZ” 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



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

DEDICADA A...

*Lucía y José Luis mis padres incansables,
que me han permitido vivir
cada uno de los momentos,
quienes me han dado el mejor regalo
que existiera en esta vida;
aquí tienen otro fruto de sus enseñanzas
así como todo el amor y reconocimiento de su more.*

*Marcos, hombre bueno
de ojos hermosos que camina conmigo
hombro a hombro cada día,
gracias por todas esas interminables horas de desvelo,
por despertarme cuando mis ojos ya no podían
descifrar lo que tantas letras decían, o por ya no
poder escribir ni una sola idea cuerda más.
Gracias por estar presente para mí a cada momento.
Te amo con todo lo que soy.*

*Roman y Emilio, mi mayor fuerza.
Gracias porque a pesar de su corta edad
me demuestran su sabiduría y fortaleza en cada etapa;
a pesar de quitarles horas valiosas de compañía
en sacrificio por mi formación profesional,
se adaptaron más rápido que yo, a mi ausencia.
Gracias por cada sonrisa, mirada y exigencia que llena
mi alma de felicidad y amor. Los amo hijos hermosos.*

*A todos los estudiantes y padres de familia del grupo 2ºA
del ciclo escolar 2014-2015
de la Primaria Manuel Ruiz Rodríguez,
quienes hicieron posible esta investigación y apoyaron para tener una visión
diferente acerca de la formación de lectores, así como tener una percepción más
humana de los estudiantes y la propia docente,
gracias por permitirme incidir en la formación de sus personalidades.*

*A todos los compañeros y maestros de la cuarta generación
de la maestría, en especial a Viridiana y Carlos con quienes
compartí objeto de estudio y llegaron para no irse nunca,
gracias por su amistad, confianza, aportaciones y
apoyo en cada etapa de construcción de este trabajo que hoy
concluyo con tanta añoranza.*

*A la maestra Claudia Martínez Montes, por su apoyo,
dedicación y colaboración
en la construcción de este trabajo, por las tantas horas dedicadas
y compartidas en la revisión y mejora de todo lo aquí presentado.*

*A la doctora T. Olimpia González Basurto,
la doctora Angélica Jiménez Robles
las maestras Karla L. Aguilar Islas y Mireya Martínez Montes por las sugerencias
brindadas, para mejorar los planteamientos de esta tesis.*

*Cuánto me ha costado cerrar este ciclo de formación
y es que es hasta hoy que me doy cuenta
de toda la nostalgia que me causa
cerrar este bello trabajo que lleva dentro de sí, tantas
transformaciones internas, amistades entrañables
y esa ausencia sorpresiva que a todos nos dolió.
Carlos, continúas aquí, también a través de esta investigación.*

***“La lectura constituye la
posibilidad de cambiar,
de convertirse en alguien diferente,
de apartarse del camino trazado,
de emanciparse”
Michèle Petit***

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| I. UNA PROFUNDA MARCA EN LA EDUCACIÓN: LA GLOBALIZACIÓN | 14 |
| A. Política Educativa al servicio de la economía mundial..... | 14 |
| 1. La educación mercantilizada: panorama internacional | 15 |
| a. Los organismos internacionales en busca de la calidad de la educación..... | 15 |
| b. La educación en México y su apertura al mercado mundial..... | 18 |
| B. La desarticulación de la Educación: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) | 23 |
| 1. Pininos en Educación por competencias: Reforma en Educación Preescolar (2004) | 23 |
| 2. Saltos sin razón: Reforma en Educación Secundaria (2006) | 25 |
| 3. De chile, mole y pozole, una encrucijada desarticulada: Reforma en Educación Primaria (2009) | 26 |
| 4. Y... para tratar de arreglar la desarticulación: Acuerdo 592 | 27 |
| 5. A cada quien lo que le toca, el currículo oficial y sus tropiezos | 27 |
| C. La asignatura de Español en 2° grado de primaria, cambios que fracturan la propuesta de la RIEB en 2014 | 28 |
| 1. Enfoque didáctico..... | 29 |
| 2. La fractura de la RIEB: fallas pedagógicas | 30 |
| 3. El eje rector de la RIEB: Campos de formación y Campos formativos | 31 |
| 4. La máscara constructivista | 32 |
| 5. A tientas: aprender y enseñar desde diversas perspectivas, la operación didáctica..... | 34 |
| 6. Una utopía que no toca el suelo de las aulas..... | 35 |
| 7. Formas de evaluación de la RIEB..... | 36 |
| II. PROBLEMATIZANDO EL GUSTO POR LA LECTURA | 38 |
| A. El gusto por la lectura en Educación Primaria | 38 |
| 1. Analizando la problemática desde dentro | 38 |
| 2. La metodología empleada para el diagnóstico específico | 41 |
| 3. El contexto y los sujetos de investigación | 45 |
| 4. Análisis de resultados de los instrumentos aplicados en la Escuela Primaria “Manuel Ruíz Rodríguez” | 47 |
| a. Cuestionario aplicado a estudiantes | 47 |
| b. Cuestionario aplicado a padres de familia | 50 |
| c. Entrevistas no estructuradas, realizadas a maestras de los grados primero y segundo. | 52 |
| d. Resultados de entrevista no estructurada realizada niños de 2° grado de primaria..... | 53 |
| e. Estrategia realizada para conocer los libros que han leído los estudiantes | 53 |

| | |
|---|----|
| f. Estrategia realizada para conocer el tipo de textos que les interesa a los estudiantes | 54 |
| g. Informe general de la Evaluación del Diagnóstico Específico | 55 |
| 5. Planteamiento del problema, preguntas de indagación, supuestos de intervención. | 56 |
| a. Preguntas de indagación y supuestos teóricos | 56 |
| b. Supuestos de intervención..... | 57 |
| c. Propósitos..... | 57 |
| B. Referentes metodológicos para la intervención..... | 58 |
| 1. Nuestras voces calladas cobran luz: el enfoque Biográfico-narrativo | 58 |
| 2. Técnicas e instrumentos..... | 62 |
| III. EL GUSTO POR LA LECTURA DESDE DIVERSAS VOCES..... | 65 |
| A. Revisión de antecedentes cercanos al <i>gusto por la lectura</i> | 65 |
| 1. No se aprende a leer de manera uniforme | 65 |
| 2. Formando lectores | 66 |
| 3. Acercamientos positivos con la lectura desde el primer ciclo de Educación Primaria | 67 |
| 4. Anotaciones para contagiar el gusto por la lectura | 68 |
| 5. Leer: una actividad viva..... | 69 |
| B. Fundamentación pedagógica y teórica del gusto por la lectura..... | 70 |
| 1. Pedagogía por Proyectos: una propuesta pedagógica | 70 |
| a. Marco teórico de Pedagogía por Proyectos | 72 |
| b. Principios didácticos de Pedagogía por Proyectos..... | 73 |
| c. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje | 75 |
| d. El trabajo por proyectos en esta opción pedagógica..... | 76 |
| e. Estrategia de Interrogación de textos | 80 |
| f. Módulo de aprendizaje de la escritura | 81 |
| g. Los 7 niveles lingüísticos..... | 82 |
| h. La superestructura del cuento | 84 |
| i. Evaluación en Pedagogía por Proyectos..... | 84 |
| 2. Aportes sobre el gusto por la lectura | 85 |
| a. La enseñanza de la lengua..... | 85 |
| b. El enfoque comunicativo..... | 87 |
| c. Competencias desde una perspectiva constructivista | 88 |
| d. Competencia comunicativa y literaria..... | 89 |
| e. La intervención del profesor en la enseñanza de la lengua | 90 |
| f. Comunicación efectiva para el desarrollo del gusto por la lectura..... | 91 |

| | |
|---|-----|
| 1) Una mirada social a la lectura en la escuela | 92 |
| 2) Qué es lectura | 93 |
| 3) Contagio del gusto a la lectura..... | 93 |
| 4) Clima o ambiente lector..... | 94 |
| 5) Formación de lectores autónomos | 95 |
| g. Estrategias de lectura | 96 |
| h. El cuento como propiciador del gusto por la lectura en niños de primaria..... | 98 |
| 1) Tipos de cuento..... | 98 |
| 2) Estructura del cuento..... | 98 |
| i. Técnicas Freinet..... | 99 |
| j. Un apoyo: el encuadre del curso para la Intervención Pedagógica | 100 |
| IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA..... | 102 |
| A. Contexto específico y su relación con el programa vigente | 102 |
| 1. Contexto específico | 102 |
| 2. Propósitos del Diseño de Intervención Pedagógica | 103 |
| 3. Justificación de la Intervención Pedagógica..... | 104 |
| A. Procedimiento de la Intervención..... | 108 |
| 1. Organización didáctica | 108 |
| 2. Proyecto del docente | 108 |
| 3. Duración del Proyecto de Intervención Pedagógica | 109 |
| 4. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles | 109 |
| 5. Competencias..... | 110 |
| 6. Estrategias para contagiar el gusto por la lectura..... | 111 |
| B. Proyecto de y con los niños..... | 113 |
| C. Evaluación y seguimiento..... | 113 |
| V. LAS VOCES CALLADAS COBRAN VOZ: RESIGNIFICANDO MI PRÁCTICA DOCENTE | 115 |
| A. Informe Biográfico-narrativo | 115 |
| Episodio uno. De tesoros, horizontes apagados y chispazos de lectura | 115 |
| Episodio 2. Adentrándonos en la vida democrática para comenzar con la magia..... | 122 |
| Episodio tres. Dar el poder de la magia a los niños: pregunta generadora | 142 |
| Episodio cuatro. Cartelera literaria: Disfrazándonos para la magia..... | 161 |
| Episodio cinco. Campalandia..... | 169 |
| Episodio 6. La lectura en pijama..... | 187 |
| B. Informe general de la intervención pedagógica: Contagiando el gusto por la lectura con niños de 2° grado de primaria | 198 |

| | |
|---|-----|
| 1. Metodología de la Investigación | 198 |
| 2. Contexto | 198 |
| 3. Sustento Teórico | 199 |
| 4. Metodología de la Intervención Pedagógica..... | 200 |
| 5. Resultados y reflexiones de la Intervención Pedagógica | 206 |
| CONCLUSIONES | 213 |
| REFERENCIAS..... | 220 |
| ANEXOS | 229 |

INTRODUCCIÓN

México es percibido de manera internacional como un país de no lectores, de acuerdo con los informes de la aplicación de pruebas estandarizadas establecidas a nivel internacional, México tiene un bajo nivel de comprensión de lectura así como pocas o nulas competencias para obtener y analizar información en el sentido funcional, dentro de estos resultados se habla someramente del fomento a la lectura, como política institucional, precisamente porque no es un campo que interese, al no ser cuantificable y funcional en el contexto de la globalización. Por ello en esta intervención se pone el acento en el gusto por la lectura, pues es una parte poco atendida desde la visión utilitaria que impera en el sistema escolar.

Es pertinente mencionar que en respuesta al contexto en el que se encuentra inmerso México, se han implementado políticas educativas que recaen en la Reforma de la Educación Básica (RIEB), misma que mientras se puso en marcha de manera paulatina, se ha visto enredada en problemas y deficiencias técnicas, pedagógicas, jurídicas y laborales. Esta reforma se basa en el modelo educativo por competencias, en busca de la calidad de la educación, para formar ciudadanos que requiere el modelo económico internacional.

En este contexto educativo desolador, donde todo tiende a ser medido y cuantificado en pro de la calidad educativa, cuestiones como el desarrollo del *gusto por la lectura*, no tienen cabida; en tal situación, la lectura, es tratada como una tarea escolar más, que se puede cuantificar y en la que sólo se desarrollan actitudes negativas hacia ella a través de actividades obligatorias, aisladas, aburridas y sin significado para los estudiantes, que solamente realizan como parte de sus obligaciones escolares para obtener una calificación.

Dadas las condiciones mencionadas en torno a la lectura, este documento es realizado con la finalidad de dar a conocer el Proyecto de Intervención que se realizó en la Escuela Primaria Manuel Ruiz Rodríguez, implementada de agosto de 2014 a febrero de 2015, con una duración de siete meses. El propósito de la intervención fue

desarrollar el *gusto por la lectura* en niños de 2° grado desde Pedagogía por Proyectos, y no del fomento a la lectura que recae en políticas institucionales, sino más bien, promoviendo la lectura como una más de las actividades que los niños realicen por puro gusto.

A continuación se presentan de manera general, los aspectos que se plantean en cada uno de los capítulos. En el primer capítulo se trata la forma en que se percibe la calidad de la educación, misma que responde a planteamientos de tipo internacional y economicista que tienden a la implementación de una educación de tipo empresarial para la formación de capital humano funcional y a dejar en el olvido la formación humanística que debiera propiciarse en las instituciones educativas.

Del mismo modo se presta atención a la tendencia de proporcionar conocimientos útiles, conceptualizados como competencias, en donde todo lo que se aprende debe ser factible de poder evaluarse de manera cuantificable, aislando cuestiones como el *gusto por la lectura* que no es perceptible en una medición de este tipo y que, por lo tanto, no se atiende en estudiantes que cursan la educación básica.

En el segundo capítulo, se expone el contexto específico con la finalidad de mostrar un diagnóstico específico desde una mirada cualitativa con el método de investigación-acción que otorga el poder al docente de reflexionar acerca de su propia práctica a través de un proceso de espiral en donde se plantean intervenciones que resuelvan la problemática, reflexionar acerca de ella y modificarla para su mejora, teniendo presente lo que se hace o se deja de hacer en el aula con respuesta al por qué.

El propósito de dicho diagnóstico específico es conocer las actitudes que los estudiantes de 2° grado de primaria tienen hacia la lectura, mismas que se considera, son constituidas socioculturalmente. Los resultados obtenidos dieron la pauta para contar con elementos que demostraron necesaria la implementación de actividades para desarrollar *el gusto por la lectura*.

En el tercer capítulo, se define la postura pedagógica de Pedagogía por Proyectos para construir un diseño de intervención que atienda la problemática arrojada por el diagnóstico específico.

Por otro lado, se describen investigaciones contemporáneas acerca del *gusto por la lectura*, para conocer el campo del conocimiento y las aportaciones que se manejan actualmente, también se describen los aportes teóricos que conceptualizan la lectura, el papel del docente y del estudiante que se tienen presentes en la intervención.

Para continuar, en el cuarto capítulo, se propone el diseño de una intervención con niños de 2° grado de primaria en torno a desarrollar el *gusto por la lectura*, en el marco de Pedagogía por Proyectos y los aportes teóricos tratados en el capítulo anterior, basada en un modelo flexible representado por el proyecto didáctico del docente, mismo que se modifica y/o evoluciona con las aportaciones de los niños y que no se ve culminado sino hasta concluida la intervención.

Finalmente en el quinto capítulo, partiendo de la documentación biográfico-narrativa se otorga poder al docente investigador para que documente su práctica, la reflexione y produzca conocimiento a partir de ella, reconociendo logros y puntos para mejorar a manera de dar continuidad al método de investigación-acción.

El docente investigador plasma en un relato la vivencia de los involucrados durante la intervención y a través de la interpretación identifica rasgos teóricos de lo que hizo o dejó de hacer, lo que permite la reflexión acerca de su práctica para mejorarla.

En una segunda parte del quinto capítulo se integra un informe general con los resultados obtenidos y la producción de conocimiento, que si bien no es generalizable desde la perspectiva tradicional del conocimiento científico, es un aporte al campo de la educación que podrá ser utilizado en situaciones similares.

Más adelante, en las conclusiones se vislumbra la producción de conocimiento producido con la intervención, por una parte los aportes que fueron construidos durante la intervención y que potencian *el gusto por la lectura*, y por otra, las bondades que tiene el trabajo en clase desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos.

Finalmente se muestran las referencias que brindan el soporte teórico a lo sustentado dentro del mismo, al igual que los anexos permiten al lector ampliar el contexto de investigación e intervención, así como tener un panorama más amplio de lo implementado en cuanto a las herramientas utilizadas.

Esta investigación ha representado el reto de modificar los esquemas tradicionales acerca de la formación de lectores, de personalidades, de ambientes de aprendizaje, del papel del estudiante, del docente y de la comunidad escolar, bienaventurados sean pues, a este recorrido por el *gusto por la lectura*.

I. UNA PROFUNDA MARCA EN LA EDUCACIÓN: LA GLOBALIZACIÓN

La sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente, (...) impone el aprendizaje (...). No sólo busca conformar individuos socialmente aceptables y útiles, sino también precaverse ante el posible brote de desviaciones dañinas. (Savater, 1997:147).

El desarrollo de *la lectura por gusto* en las escuelas, resulta una actividad inútil, al no servir para la formación de obreros y profesionistas para el esquema internacional de trabajo, debido a la influencia que tiene el contexto internacional, político y económico en educación, pues éste se convierte en clave para delinear las políticas públicas educativas que responden a las necesidades e intereses de grupos hegemónicos, como el grupo de los 7¹ (Chomsky, 1995), que guían las acciones de instituciones y organismos internacionales para permear todos los ámbitos de la sociedad. Desde luego el ámbito nacional retoma estas acciones lo que influye necesariamente en la lectura desde una perspectiva utilitaria; esto deja ver que el *gusto por la lectura* queda de lado, situación que a lo largo de este capítulo se expondrá.

A. Política Educativa al servicio de la economía mundial

La sociedad del siglo XX y XXI está inmersa en el contexto de globalización, que constituye desde los planteamientos de Ianni (1999), un nuevo ciclo de expansión del capitalismo y sus esquemas de producción en todo el mundo. Este contexto influye notablemente en todos los ámbitos de la vida del ser humano, tanto en lo político, social, cultural, económico y por supuesto la educación.

En relación a lo anterior, las políticas educativas² constituyen la visión que se tiene de la función que ha de cumplir la educación en un momento histórico determinado, y que

¹ Se denomina G7 o Grupo de los siete a un grupo de países industrializados del mundo cuyo peso político, económico y militar es muy relevante a escala global. Está conformado por Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido.

² Entendidas desde los planteamientos de Tabliabue (2013), como “el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan, así mismo los objetivos de ésta y los procedimientos necesarios para alcanzarlos”.

por supuesto son influidas por el contexto social; viéndose así determinadas por los intereses de la globalización. Lo que se vislumbra en la implementación de un enfoque por competencias en la educación básica, sin tener en cuenta las características y diferencias de cada país, sólo para responder a la visión económica.

1. La educación mercantilizada: panorama internacional

La razón que sustenta los ideales de la globalización es tecnocrática, funcional (Ianni, 1996) buscando la eficacia, productividad y el lucro, precisamente, esto influye en el tipo de ciudadano que se ha de formar en las escuelas, pues se requiere de personas que sean funcionales y útiles, más no ciudadanos *que pierdan tiempo leyendo por gusto*. En esta división internacional del trabajo en la que algunos países son proveedores, trabajadores no calificados o con calificaciones elementales, como es la situación de América Latina, quien juega un papel como “suministrador de mano de obra barata y materias primas” (Chomsky 1995: 107).

En este contexto, el desarrollo de la *lectura por gusto en los estudiantes*, no tiene importancia, no se promueve su desarrollo en el salón de clase, debido a que el trabajo con la lectura a través del programa y plan de estudios es planteado en el sentido utilitario de la misma.

a. Los organismos internacionales en busca de la calidad de la educación

Nuestra sociedad, al encontrarse inmersa en la globalización, pretende la formación de un tipo de ciudadano en específico, de ahí que realiza un arduo trabajo para delinear las políticas educativas internacionales que guían su implementación en todo el mundo.

De esta manera se comenzó en Jomtiem, Tailandia (1990), con el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje con el trabajo conjunto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM) y Organizaciones no gubernamentales (ONG), donde se

establecieron metas para la educación en el decenio de 1990 para la comunidad mundial, en donde se plantea universalizar la educación (UNESCO, 1990).

Posteriormente, en Dakar, Senegal (2000), se planteó el Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, en donde se reitera el compromiso con los planteamientos de 1990, se resalta la importancia de lograr lo planteado a través de reformas hacia el año 2015, se plantea el Marco de Acción para las Américas en torno a la educación básica y se recomienda “la reforma curricular para la calidad que incluye la profesionalización y evaluación docente” (UNESCO 2000:36-41).

De igual modo, la UNESCO ha planteado recomendaciones para desarrollar una educación básica de calidad, reconoce que la educación ha de estar al servicio del desarrollo económico y social (Delors: 1996)³ para lo cual plantea la necesidad de implantar una educación para toda la vida basada en los 4 pilares de la educación⁴: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

En cuanto al pilar del *aprender a hacer* se da prioridad a la adquisición de una competencia que permita hacer frente a diferentes situaciones y que facilite el trabajo, relaciona la competencia que se ha de adquirir en la educación, con el mundo laboral (Delors, 1996), deja de lado, cuestiones no funcionales y medibles como la práctica de *la lectura por gusto*.

Por su parte, el Banco Mundial (BM) que es una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa (Maldonado, 2000)⁵ propone: la eficiencia interna, la calidad, el financiamiento, la internacionalización y la importancia de visualizar a la educación en un contexto de la globalización. El Banco

³ Véase en: <http://www.unesco.org>

⁴ Se incrementó posteriormente a 6 Pilares de la Educación, se anexa: Aprender a pensar y Aprender a vivir en el ambiente natural.

⁵ Véase en: <http://www.die.cinestav.mx>

Interamericano de Desarrollo (BID) sigue los propósitos del BM a nivel de América Latina y el Caribe; es uno de los principales financiadores de educación, sin ser un acto neutral, ya que como menciona Guzmán (2010) la riqueza de los pueblos ya no se basa en la cantidad de recursos naturales que tiene, sino más bien en la capacidad de aprender, de generar mentes calificadas en términos cuantificables, en donde las cuestiones subjetivas como lo es el desarrollo del *gusto por la lectura* es de nula importancia.

Por otro lado, la OCDE elaboró un resumen de la Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo), en el que define la competencia como la habilidad de enfrentar demandas complejas, que se apoyan y movilizan recursos psicosociales (incluyen destrezas y actitudes) en un contexto en particular, así como las acciones y conductas que pueden ser observadas y medidas que produzcan beneficios económicos medibles aplicables en diferentes contextos (OCDE,nd)⁶ con lo que se pretende una educación universal, “homogeneizadora, en donde la calidad de la educación surge para para mejorar la productividad y competitividad de los mercados globales” (Sacristán: 2008: 183-184).

A manera de continuar con la tendencia en las políticas internacionales en torno a la educación, la OCDE opta por medir la calidad de la educación por medio de pruebas estandarizadas crea el Programa internacional para la evaluación de estudiantes (*PISA*) a estudiantes de 15 años de los países miembros, en los campos de lectura, matemáticas y ciencia, segrega la formación integral del individuo en donde, el desarrollo de *la lectura por gusto*, no es cuantificable y por lo tanto no es propicia de ser desarrollada en los estudiantes.

En este sentido el marco teórico de PISA es homogéneo y universal, establece como objetivo prioritario al sistema nacional, hacer lectores competentes en donde lo que importa es el producto y no el proceso. Ser lector competente es para PISA la

⁶ <http://www.deseco.admin.ch>

competencia lectora, que constituye un conocimiento en acción, un saber que permite producir y comprender textos (Moreno, 2011). Lo que no se tiene en cuenta es que resulta más difícil desarrollar si no se considera primero, *el gusto por la lectura*.

Con lo mencionado hasta aquí, se sustenta que las políticas internacionales, dejan de lado el desarrollo del *gusto por la lectura* en las escuelas y responde a las necesidades e intereses de los empresarios con la privatización de la educación y la formación de individuos útiles y funcionales en el ámbito laboral; debido a que, la educación por competencias, como sostiene Jurjo Torres (en Sacristán, 2008) tiene su origen en la formación profesional, sus apoyos teóricos son de la psicología conductista y modelos económicos con la teoría del capital humano. Merece la pena ahora retomar lo que ha pasado con las políticas educativas de México a partir de la influencia de la ideología de la sociedad globalizada.

b. La educación en México y su apertura al mercado mundial

En México, la lectura en términos no cuantificables, ha sido descuidada por las políticas educativas, como lo plantea Hernández (2009), ya que la escuela se ha centrado en la enseñanza de la descodificación del código escrito y buscar su funcionalidad en la comprensión, atiende las recomendaciones de organismos internacionales, así como las pruebas estandarizadas que aplican los mismos, sin tener en cuenta que la lectura no debe limitarse a saber leer, sino en contagiar *el gusto por la lectura*, misma que debe ser desarrollado desde la infancia.

Lo anterior se debe a que, de acuerdo a los planteamientos de los organismos internacionales, México pone en marcha un modelo educativo por competencias, bajo la justificación de potenciar la educación de calidad para toda la población, sin considerar el contexto nacional, que involucra reflexionar acerca del lugar que se le quiere adjudicar en la división internacional del trabajo y que puede ser activa o dependiente y/o subordinada (Vargas, 2010), tal imposición tiene que ver con la apertura de los gobiernos mexicanos al neoliberalismo.

Esto se constata con el presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) que adopta estrategias establecidas por el FMI y el BM para reorientar la estructura económica, política e ideológica del país hacia la apertura de las fuerzas del mercado y la prioridad del capital financiero (Vargas, 2010). Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que representó una apertura a las transnacionales, a partir de 1994, México se vuelve miembro de la OCDE (Hernández, 2013), y adopta sus recomendaciones para lograr la calidad de la educación.

Con relación a la educación, en 1993 se modificó el artículo 3º constitucional, en donde se establece la educación primaria y secundaria como obligatorias, *que pretende la universalización recomendada por los organismos internacionales*, se descentraliza el sistema educativo nacional y se crea la Ley General de Educación. El ejecutivo firma junto con los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en donde se resalta la importancia de dar educación de calidad a toda la población, todo esto constituye los antecedentes de la RIEB.

Durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000), se modifican los libros de texto, se eliminan datos históricos como muestra del interés en lo técnico y no en una formación humanista, y se dice en el discurso que el fin de la educación es práctico utilitario, ya que el país México constituye una “zona maquiladora que cumple función dentro del sistema internacional de producción mercantil” (Hernández, 2013: 20), en donde no tiene ningún sentido optar por un contagio del *gusto por la lectura*, sino más bien de subordinados que sepan seguir indicaciones.

Más tarde, en el gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006) en 2002, se establece como educación básica el nivel preescolar, primaria y secundaria; se firma el acuerdo Nacional para impulsar la equidad y elevar la calidad de la educación llamado *Compromiso social por la calidad de la educación* con el SNTE, se da apertura a la injerencia de éste en las políticas educativas. Durante este sexenio se instauró la

aplicación de exámenes para el ingreso al servicio docente, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que aplicó a partir de su sexenio la prueba de Evaluación Nacional de logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el examen de calidad y logro educativos (EXCALE) que constituyen la versión nacional de PISA, también se implementa la Reforma de Educación Preescolar en 2004.

A partir de este sexenio, el sistema educativo nacional fue medido en cuanto a su calidad por medio de un instrumento cuantificable, situación con la que se promovió el aprendizaje memorístico (Navarro, 2011), se da nula atención al contagio del gusto por la lectura, al no constituir una situación cuantificable.

Durante el sexenio de Vicente Fox se instauraron diversas políticas con relación a la lectura como resultado de la encuesta que realizó la UNESCO acerca de la misma en el año 2001, en donde México obtuvo el penúltimo lugar. Una de ellas fue el Programa de Bibliotecas Escolares y bibliotecas del aula, por otro lado, el Programa Nacional de Lectura y finalmente la Ley de Fomento al libro y la lectura; sin embargo ninguna de éstas tuvo en cuenta estrategias específicas de contagio del *gusto por la lectura*.

Del mismo modo, durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) en el 2011, se modificó el artículo 3° constitucional al incluir que la educación que imparta el estado tenderá a desarrollar la conciencia de solidaridad internacional, hecho que refiere a la visión que se ha de tener acerca de la pertenencia a una sociedad globalizada. En el 2012 se vuelve a modificar el artículo 3°, se especifica que la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y la educación media superior serán obligatorias⁷ como resultado de la universalización de la educación propuesta por la OCDE. Se firma con el SNTE la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE),

⁷ Véase en: <http://diputados.gob.mx/>

se propone desarrollar la RIEB, se integran los niveles que la conforman con el firme propósito de lograr la calidad de la educación.

En 2011 se firma por la SEP y el SNTE, la Evaluación Universal para profesores con el propósito de mejorar el desempeño docente, además se implementa la reforma de educación primaria.

En el desarrollo del actual sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se reforma el Artículo Tercero Constitucional en el 2013, en donde se establece que el estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos; del mismo modo se establece una evaluación obligatoria que determina el ingreso, promoción y permanencia en el servicio profesional de los docentes⁸. En el caso específico de México, las políticas educativas se hacen constitucionales, con el propósito de tomar decisiones para lograr una calidad de la educación y corregir desviaciones (Chuayffet Chemor, 2014).⁹

Cabe mencionar que, en el año 2013, México es percibido dentro de los países miembros de la OCDE como el último lugar en resultados óptimos en la prueba PISA (Poy, 2013). Incluyéndose dentro de la prueba, situaciones de lectura utilitaria, sin tener en cuenta el gusto por la misma.

Con el interés de mejorar las pruebas estandarizadas que se aplican en las políticas educativas nacionales, en pro de una educación de calidad, para el ciclo escolar 2014-2015 se plantea la prueba llamada Plan Nacional para la evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) que sustituye a ENLACE, que mide las competencias en lenguaje, comunicación y matemáticas, así como las relacionadas con la convivencia

⁸ Véase en: <http://diputados.gob.mx/>

⁹ Chuayffet Chemor (febrero, 2014). Reforma Educativa: lo que se hizo y lo que falta. *Seminario: La Reforma Educativa en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Distrito Federal, México.

escolar a los grupos de tercero de preescolar, sexto de primaria, tercero de secundaria y el último grado de educación media superior.

El Estado pretende recuperar aprendizajes cognitivos y no cognitivos, entendidos los últimos como los aspectos sociales y emocionales, así como valores y actitudes, con el propósito de conocer la medida en que los estudiantes dominan los aprendizajes esenciales al concluir la educación obligatoria¹⁰. Sin embargo, la prueba de lectura es evaluada desde su perspectiva funcional sin tener en cuenta las actitudes de los estudiantes hacia la misma como lo es el *gusto por la lectura*.

Con lo expuesto hasta ahora, se analiza que desde el año de 1982 México ha implementado los mandatos de la OCDE sin considerar las particularidades propias. Se adopta un modelo de la calidad por la educación, basado en competencias que opta por lo funcional y cuantificable y abandona el contagio del gusto por la lectura en el aula de clase.

En este sentido, a continuación se analiza el proceso que ha tenido la Reforma de Educación Básica en México, misma que ha sido implementada de manera incipiente y desordenada, pues responde a intereses políticos y económicos, se realiza en diferentes comisiones, dependencias y empresas privadas. (Acevedo, Álvarez, Block, Buenfil, Candela, Didou, Ezpeleta, Fuenlabrada, Granja, Hernández, de Ibarrola, Kalman, Mercado, Paradise, Pellicer, Quintanilla, Quiroz, Remedi, Rockwell, Taboada, Weiss, 2008)¹¹

¹⁰ Véase en: <http://revistaip.com.mx/1612-presentan-prueba-planea-sustituye-a-enlace>

¹¹ <http://unareformaimprovisada.blogspot.mx/>

B. La desarticulación de la Educación: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

Los antecedentes de la RIEB, son el ANMEB, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y la Alianza por la calidad de la educación (SEP, 2011) que responden a políticas internacionales y anulan la posibilidad de desarrollar cuestiones no cuantificables como *el gusto por la lectura*.

Los dos propósitos de la RIEB son:

1. Lograr la congruencia curricular con los planes de estudio de preescolar, primaria y secundaria, para lograr la articulación en la formación y seguimiento del alumno de educación básica, ya que antes cada uno tenía su enfoque pedagógico en particular.
2. La adopción de un enfoque por competencias en el plan y programas de estudio (Navarro, 2011: 185).

La RIEB comenzó con la reforma de preescolar en 2004, luego la educación secundaria en el año 2006 y posteriormente la educación primaria que inicio en el ciclo de 2009 con primaria en los grados 1º y 6º, siguieron 2º y 5º y finalmente 3º y 4º, lo que refiere una desarticulación, misma que a continuación se describe.

1. Pininos en Educación por competencias: Reforma en Educación Preescolar (2004)

La reforma en la educación preescolar, surge en el año 2004, bajo la necesidad que se da al establecer su obligatoriedad en el artículo 3º constitucional, busca formar individuos que sean capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo, se realiza una renovación curricular para articular este nivel con primaria y secundaria, para asegurar la congruencia y contenidos en tales niveles, (Diario Oficial, 2004). Su programa está basado en competencias, con lo que se percibe el camino que pretende construir hacia ciudadanos útiles para la sociedad global.

Establece principios pedagógicos con el fin de brindar un referente conceptual común y destacar las condiciones que favorecen la eficacia de la intervención así como para la organización del trabajo. Dichos principios pedagógicos son: las características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad, equidad y la intervención educativa

(SEP, 2004); ante tales principios cabe el cuestionamiento si realmente constituyen la pauta para actuar en el salón de clase o sólo constituyen palabras que se quedan en el papel y no son llevadas a la práctica en el salón de clase.

La forma de trabajo que se plantea en el discurso para la educadora es centrarse en el trabajo flexible por competencias con un programa abierto, en donde toma decisiones sobre el tipo de actividades que se pueden realizar (proyectos, talleres) para favorecer las competencias. Se plantean las *actividades permanentes* que se realizan de manera periódica con el propósito de atender competencias que se consideran importantes de acuerdo a la situación del grupo, se atiende específicamente a las competencias de comunicación y cognitivas con actividades que tengan que ver con la expresión oral y escrita, se centra en cuestiones cuantificables y no se toma en cuenta espacios dedicados a desarrollar *el gusto por la lectura*.

La educación preescolar se concibe en campos formativos, mismos que más adelante se describen, se establecen competencias que constituyen el perfil de egreso del estudiante.

En lo que respecta a la evaluación, consiste en valorar lo que los niños conocen y saben hacer, es decir sus competencias (Diario Oficial, 2004), constituye la base para la toma de decisiones y realizar cambios necesarios durante el proceso para mejorarlo, los niños participan en la evaluación en donde reflexionan sobre sus capacidades y logros, toman conciencia de qué y cómo aprenden, sin embargo en la práctica dichos procesos de evaluación no se dan, ya que no se abren espacios de reflexión acerca de lo que han aprendido y cómo lo han hecho.

Dentro de la reforma a preescolar no se toma en cuenta actividades que promuevan *el gusto por la lectura*, debido al contexto de las políticas internacionales que dirigen las del país.

2. Saltos sin razón: Reforma en Educación Secundaria (2006)

La Reforma en Educación Secundaria, se realizó en el año 2006, con la finalidad de impulsar la calidad de la educación y su articulación con educación preescolar y primaria, desde el enfoque por competencias, busca asegurar la congruencia de propósitos y contenidos de los niveles educativos de educación básica, hacia una articulación de la misma (Diario Oficial, 2006), como se observa, se busca una congruencia con primaria que aún no se reformaba en ese momento y por lo tanto es contradictorio.

Además de lo anterior se define que la educación secundaria sea obligatoria al definirla como el último tramo de la educación básica, así como también la importancia de que se implemente una educación única, general y común para los estudiantes, por ello se busca la integración de los niveles, para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes. Se puede identificar que con esta reforma se tiende a la homogeneización de la educación que tiene que ver con la universalización planteada en Jomtiem (1990).

En este sentido, se denota la importancia que se le da al área de español y matemáticas al darles el primer lugar, con el propósito de mejorar resultados en las evaluaciones estandarizadas, así como el manejo de la información para el aprendizaje permanente tan necesario en un mundo cambiante y en el que se requiere mente de obra, más no estudiantes que *gusten de la lectura por placer*.

En cuanto a la forma de trabajo, en el discurso se parte de la importancia de reconocer las características particulares de los estudiantes, la interacción entre pares, la creación de ambientes de aprendizaje colaborativo, se plantea la transformación de la relación entre niños, maestro y miembros de la comunidad escolar, de proyectos didácticos compartidos entre diferentes asignaturas para integrar conocimientos, que ciñen la forma de trabajo del profesor al Programa de Estudios, debido a que retoma una evaluación para alcanzar la calidad para mejorar el desempeño en términos cuantificables del estudiante, omite la cuestión del contagio del *gusto por la lectura*.

3. De chile, mole y pozole, una encrucijada desarticulada: Reforma en Educación Primaria (2009)

Para continuar con la desarticulación¹² de la educación, en el ciclo escolar 2009-2010 fue puesta en marcha la RIEB para indicar que con la Reforma del nivel de primaria, concluían las reformas de educación básica, bajo el argumento de elevar la calidad de la educación basada en competencias (Navarro, 2011).

Entró en operación en el ciclo escolar de 2009 en 1º y 6º grado, en el siguiente ciclo escolar en los grados 2º y 5º y finalmente en los grados 3º y 4º. La puesta en marcha de la RIEB del nivel primaria muestra la falta de integración del programa en primaria y la desarticulación con la que se implementó esta reforma.

Cabe mencionar que en el discurso, el estudiante es considerado como el centro de la intervención educativa (SEP, 2009), se reconoce su diversidad social, lingüística, étnica, sus estilos y ritmos de aprendizaje; pero en la vía de los hechos se tiende a la homogeneización de la lengua al dar pocos espacios donde el estudiante desarrolle y reflexione acerca de sus procesos y estilos de aprendizaje para regularlos.

El Plan de Estudios da énfasis en las competencias y en los aprendizajes esperados, mismos que constituyen la guía para los profesores para implementar su trabajo y la evaluación. Se propone el desarrollo de temas de manera transversal que constituyen el hilo conductor de la práctica y reflexión educativa para desarrollar valores y actitudes, los temas son: igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, educación para la paz; en este espacio, no se le da importancia al contagio del *gusto por la lectura*.

¹² La desarticulación de la Reforma de la Educación Básica se refiere a que las reformas de preescolar, secundaria y primaria se dieron sin tener una visión integradora de todo el nivel básico.

4. Y... para tratar de arreglar la desarticulación: Acuerdo 592

Con este acuerdo se pretende articular las reformas implementadas desde el 2004 en los niveles de preescolar, secundaria en el 2006 y primaria en el 2009, en donde se nota la desarticulación al proponer primero la reforma de preescolar, saltar sin motivo a secundaria y concluir con primaria.

Del mismo modo que las reformas anteriores, el artículo 592, responde a los requerimientos internacionales de mentes calificadas para realizar trabajos de manera eficiente, para que los egresados de educación básica puedan conducirse en una economía donde el conocimiento es fuente principal para la creación de valor, en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco global interdependiente (SEP, 2011). En este mismo orden de ideas ahora se continuará con el análisis de los cambios y especificaciones que ha tenido la RIEB.

5. A cada quien lo que le toca, el currículo oficial y sus tropiezos

Los planes y programas de educación básica han tenido modificaciones, en preescolar con lo establecido en el acuerdo 348, para primaria en el acuerdo 181, para secundaria en el acuerdo 384. En el año de 1993 y 2006 se realizó la revisión de planes y programas de los tres niveles para propiciar su congruencia con los rasgos del perfil de egreso de Educación Básica (SEP, 2011).

En los siguientes apartados se analizarán dichas situaciones, no sin antes recordar que cada una de las reformas mencionadas ha estado permeada por intereses políticos y económicos, en donde se propone una educación de calidad para el desarrollo integral y el aprendizaje permanente, pero que constituye una educación de tipo tecnológico que se basa en el paradigma conductista y positivista al resaltar la importancia en los resultados de desempeño y que por lo tanto deja de lado la formación humanista y desarrollo de valores y procesos de aprendizaje.

C. La asignatura de Español en 2° grado de primaria, cambios que fracturan la propuesta de la RIEB en 2014

En el programa de estudios 2011 establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), para escuelas primarias, el enfoque de la asignatura de Español, da la oportunidad de identificar los rasgos que se plantean acerca de la misma de manera oficial para la educación primaria y específicamente para el 2° grado en el que se realizó la intervención.

En específico el campo de formación de Lenguaje y comunicación (SEP, 2011), el énfasis está en su uso y no en su estructura, que los niños aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros, comprender, interpretar y producir diversos textos, se retoma el enfoque comunicativo de la lengua. Sin embargo, al establecer los estándares nacionales de Español para desarrollar el uso eficaz del lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo (SEP, 2011), se deja en último lugar las actitudes hacia el lenguaje, por lo que se observa la poca importancia que se le da al contagio de la *lectura por gusto* a desarrollar en la escuela.

De igual modo, se establecen los estándares nacionales de habilidad lectora en el Plan de Estudios (SEP, 2011), se propicia la cuantificación de palabras por minuto que se lee en los diferentes grados de primaria y secundaria, vuelve la lectura en una actividad mecánica, sin sentido para los estudiantes y que podría ser aprovechada por medio de estrategias que promuevan *el gusto por la lectura*.

Como parte de los propósitos de la enseñanza de Educación Básica, el Programa de Estudios, menciona en cuanto al tema *del gusto por la lectura* que es el objeto de estudio de esta investigación, que los estudiantes 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*. Tal propósito sostiene la importancia del interés por diversos tipos de texto, pero nunca se da un espacio específico dentro del mismo en cuanto a contenidos o aprendizajes esperados para desarrollar a éste.

En el mismo Programa, también se establece como uno de los propósitos para Primaria, que los niños identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios, en donde se deja en último lugar el *gusto por la lectura*, al no constituir algo que se cuantifica.

Con relación a los estándares curriculares de español, se centran en cinco aspectos: procesos de lectura e interpretación de textos; producción de textos escritos; producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; conocimiento de las características; función y uso del lenguaje y actitudes hacia el lenguaje.

En referencia a las actitudes hacia el lenguaje, se espera que el estudiante identifique y comparta su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios, desarrolle disposición por leer, escribir, hablar o escuchar, desarrolle un concepto de sí mismo como lector, además *del gusto por leer*.

En resumen el Programa de Estudios si promueve por escrito el desarrollo del gusto por la lectura en los estudiantes de primaria, sin embargo, al constituir un programa cargado de contenidos cuantificables, termina dejando al docente sin tiempos específicos para promover *el gusto e interés por la lectura* en la práctica.

1. Enfoque didáctico

El enfoque didáctico que retoma el programa es el comunicativo de la enseñanza de la lengua, mismo que se considera propicio para ser recuperado e implementar las actividades sugeridas para el desarrollo del *gusto por la lectura* en contextos reales.

Se organiza en torno a las prácticas sociales del lenguaje para recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela por medio de proyectos didácticos definidos en el Programa de estudios a situaciones cotidianas para tratar el lenguaje en las clases. Las prácticas sociales del lenguaje parten de situaciones comunicativas, implican un propósito comunicativo, determinado por los intereses y necesidades individuales y

colectivas, toma en cuenta la circunstancia de un evento comunicativo, considera al destinatario y el tipo de texto involucrado.

A pesar de que el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje dan pie a que se contagie el *gusto por la lectura* no ocurre dentro de las aulas de clase, debido a que no se tienen espacios sistematizados para ello dentro del mismo Programa de Estudios.

El programa despliega una lista de recomendaciones de actividades permanentes para 2° grado, las mismas se centran en contenidos programáticos y deja de lado el desarrollo del *gusto por la lectura*, así como leer en voz alta a los estudiantes y leer con diversos propósitos. Además de mencionar que no se capacita a los docentes para que así lo hagan.

2. La fractura de la RIEB: fallas pedagógicas

Después de tres años de trabajo con la RIEB, en el año 2014, se fractura la propuesta de enseñanza de la asignatura de Español y surge una propuesta diferente a la planteada en el programa de estudios 2011. Los libros de texto gratuitos de Español de 1° y 2° grados de Educación Primaria son modificados, no corresponden a los planes y programas vigentes. Son enviados a profesores y alumnos sin ninguna capacitación, salvo un video en el que el subsecretario de Educación Básica del D.F. Hugo Balbuena, da libre albedrío al docente de trabajar a partir del programa o del libro de texto de manera indiferenciada.

La nueva propuesta puesta en marcha, entre penumbras en cuanto a seguir una u otra opción, muestra las actividades organizadas en lecciones, se opta por el uso de la lengua para lograr una comunicación eficaz, y como una herramienta para seguir aprendiendo, misma que ha de ser tratada con propósitos reales de comunicación. En el discurso cada lección puede realizarse en una sesión de clase, en total se tiene una

carga de contenidos de 20 lecciones por bimestre, con lo que se dejan tiempos nulos para potenciar el gusto por la lectura en el aula de clase.

Las lecciones están organizadas en torno a propósitos, se dejan en el olvido los aprendizajes esperados, competencias, y contenidos que sustituyen los temas de reflexión planteados en la RIEB. El tema de la lectura en el libro de texto versa en torno a la comprensión de la misma, en donde se sigue un enfoque utilitario de la misma.

Cabe señalar aquí, que la fractura que se presenta con estos nuevos materiales y visión de enseñar el español, en lugar de representar un obstáculo para la intervención que se realizó, fue una puerta abierta que amplió las posibilidades de desarrollar el *gusto por la lectura*.

3. El eje rector de la RIEB: Campos de formación y Campos formativos

En el Programa de Estudios de Educación Preescolar (PEP 2004) se plantean campos formativos para organizar los conocimientos y competencias que los niños deben desarrollar en este nivel, se resalta la importancia de la educadora en la apertura para elegir secuencias didácticas (SEP,2004) ; empero en el plan de estudios de primaria 2009 se retoman los campos formativos de manera indiscriminada para hacer la articulación entre los dos niveles y “agregar” a éstos las asignaturas de primaria, para presentar una secuencia gradual de los aprendizajes esperados, competencias y contenidos, se busca sólo en el discurso, la integración de los tres niveles de educación básica.

En el plan de estudios 2011, el eje rector de la organización de asignaturas en el mapa curricular de educación básica, son los Campos de formación para la Educación Básica, éstos permiten visualizar la articulación curricular y a su vez organizan otros espacios curriculares como los campos formativos de preescolar y las asignaturas de primaria y secundaria, donde se establecen relaciones entre sí. Al respecto, se sostiene que, no sólo con ello se da la articulación buscada, sino que se da una fractura entre las asignaturas a tratar en este periodo de formación, pues no se tiene un

seguimiento de contenidos, orientaciones pedagógicas y aprendizajes a desarrollar como se vislumbró en los propósitos con los que se implementa la RIEB. Los campos formativos son-

Lenguaje y comunicación: Se pretende que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para interactuar con los textos orales o escritos con sus compañeros a propósito de los mismos; así como a identificar problemas y solucionarlos mediante el uso del lenguaje, lo que refiere a principios del enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Parte del enfoque comunicativo de la lengua pero, en la práctica, se deja de lado el desarrollo *del gusto por la lectura*, éste campo es el que interesa en la presente investigación.

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.

Exploración y comprensión del 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.

Desarrollo personal y para la convivencia: El propósito planteado para 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.

4. La máscara constructivista

La nueva estructura curricular del Plan de estudios se organizó en cuatro campos de formación, en donde se “integran” las materias correspondientes, aunque son más reales, y se agrupan; el plan y programas de estudios constituye un documento no articulador, sino aglutinador, anti didáctico, antipedagógico, excesivo (Andere, 2011).

El mapa curricular es representado por los campos de formación en forma horizontal, muestra la secuencia y graduación de los campos formativos y las asignaturas de Educación Básica (SEP, 2011), sin embargo como sustenta Navarro (2011) se convierte en aglutinación de asignaturas.¹³

Las asignaturas se distribuyen a lo largo del mapa curricular de la siguiente manera:

- Lenguaje y comunicación, el cual incluye las asignaturas de Español e Inglés para los cuatro periodos que conforman la educación básica
- Pensamiento matemático, se refiere a la asignatura de matemáticas que se imparte a lo largo de los cuatro periodos.
- Exploración y comprensión del mundo natural y social, el cual agrupa las asignaturas de Exploración y conocimiento del mundo y Desarrollo físico y salud impartidas durante el primer periodo escolar que corresponde a preescolar; Exploración de la Naturaleza y la Sociedad y La Entidad donde vivo para el segundo periodo (1º. 2do.y 3ro. de primaria), Ciencias Naturales, Geografía e Historia para el tercer periodo (4º y 6to.) y Tecnología, Historia, Geografía y Asignatura Estatal para el cuarto y último periodo escolar (1º. 2do. y 3ro) de secundaria.
- Desarrollo Personal y para la convivencia. En este campo se incluyen las áreas de Desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artística en preescolar: en primaria se refiere a las asignaturas de Formación Cívica y Ética; y en secundaria se incluyen Formación Cívica y Ética I y II, Tutoría, Educación Física I, II y II, así como Artes para los tres grados.

Los programas de estudio (SEP, 2011) constituyen un curriculum por contenidos, ya que indican lo que el estudiante debe dominar al terminar un tema o bloque por los aprendizajes esperados que señalan a los alumnos lo que deben aprender, dónde, cómo y cuándo (Andere, 2012). En este tipo de programas se percibe al profesor como un administrador, como un aplicador de algo que ya está dado y sobre el que se le

¹³ Ver anexo 1.

puede dar poca flexibilidad a la hora de planear una clase, a pesar de que en el discurso se le reconoce como un mediador, facilitador.

El estudiante, es considerado el centro de atención en la intervención educativa, sólo que con énfasis en el desarrollo de competencias, se centra en el desempeño, cuestión de la que se hace responsable al maestro con lo que se observa que el docente es realmente el centro del proceso educativo, contradiciendo el hecho de que se pretende que el estudiante sea el centro del mismo.

En el siguiente apartado, se mencionan las sugerencias para la operación didáctica propuesta para las diferentes asignaturas de preescolar, primaria y secundaria.

5. A tientas: aprender y enseñar desde diversas perspectivas, la operación didáctica

Las diferentes asignaturas que integran el Programa de Estudios de Primaria y la metodología que retoma cada una de las áreas de aprendizaje es diferente, en Español se plantea el trabajo por proyectos, en Matemáticas y Educación artística por ejes, en ciencias y en Formación Cívica y Ética por contenidos, lo que muestra que el papel del docente es el de ser un instrumento que parte desde diferentes visiones para dar la clase desde cada una de las asignaturas en educación primaria principalmente. Por ello al hablar de una articulación de la educación básica, se percibe que se encomienda a diferentes equipos de trabajo el diseño de planes y programas, y además se exige que el maestro trabaje y haga “aprender” a sus alumnos desde diferentes metodologías (Andere, 2011).

En los programas de primaria y secundaria observa la implementación de sus clases organizadas por bloque, práctica social del lenguaje, competencias, aprendizajes esperados, temas de reflexión, producciones para el desarrollo del proyecto y producto final. Cuestiones que refieren a la cuantificación de los resultados y a la poca libertad que se le otorga al maestro en sus clases, pues también se sugiere el trabajo por proyectos, no se toma en cuenta los intereses de los estudiantes para implementar

estrategias de lectura que promuevan *el gusto por la lectura*, por ello se hace necesario recuperar dichas estrategias en contextos reales para los estudiantes.

Una de las competencias que se pretenden promover en el desarrollo de los proyectos didácticos de la materia de español en el currículum oficial es, emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Misma que definitivamente impera en las prácticas escolares, al estar centradas en la medición cuantificable, en específico en la lectura, percibida de manera funcional, sólo como el instrumento para aprender; sin embargo primero se ha de recuperar el gusto por la lectura para que los niños puedan utilizarla como respuesta a sus necesidades e intereses de manera funcional.

6. Una utopía que no toca el suelo de las aulas

En preescolar 2004 se resalta la importancia de desarrollar conocimientos de diferentes campos formativos en las situaciones didácticas que la educadora crea pertinente incluir, en 2006 secundaria y 2009 primaria, se opta por la transversalidad vista como la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura para favorecer el desarrollo de actitudes, valores y normas.

Los temas que propone son: igualdad de oportunidades entre personas de distinto sexo, educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética, educación para la paz.

En el plan 2011 se modifica la transversalidad, se cambia el nombre a temas de relevancia social que de igual forma favorecen el tratamiento de contenidos, con valores y actitudes sin dejar de lado los conocimientos y habilidades (refiriéndose a las competencias). Dichos Temas de Relevancia Social son: atención a la diversidad, la equidad de género, educación para la salud, educación sexual, educación ambiental para la sustentabilidad, educación financiera. Cabe señalar que todos estos temas pueden ser retomados en las asignaturas del mapa curricular de educación básica en

el discurso, pero en la práctica no se llevan a cabo pues los docentes no fueron capacitados.

En los temas de relevancia, se deja ver la influencia de la sociedad actual en la que todo tiende a mercantilizarse y es guiada por la economía, muestra de ello es que surge como tema importante a ser tratado en las asignaturas la educación financiera para la formación un ciudadano útil, en donde es dejado de lado el *gusto por la lectura*, al no constituir una actividad medible en términos cuantificables.

En todos los grados, la asignatura de español es regida por estándares, competencias y desempeños medibles establecidos desde fuera y no se le otorga la importancia al *desarrollo del gusto por la lectura*. Un ejemplo de ello es el Programa de Estudios de segundo grado.

Es aquí donde se abre la posibilidad de recuperar espacios y estrategias con niños del nivel de primaria, de buscar el interés y el *gusto por la lectura*, para que posteriormente, los estudiantes la utilicen de manera funcional, a partir de sus intereses y necesidades, y se opte por dejar de simular con resultados cuantificables acerca de la lectura de los niños.

7. Formas de evaluación de la RIEB

La RIEB establece estándares curriculares para cada una de las asignaturas, en cada periodo escolar: en 3° de preescolar, en 3° de primaria, en 6° de secundaria y en 3° de secundaria. Dichos estándares engloban las competencias que a su vez desarrollan aprendizajes esperados y constituyen los indicadores de evaluación del desempeño. Los estándares curriculares son entendidos en tal acuerdo como lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos escolares (SEP, 2011). Se tiende a la homogeneización de la educación y a la cuantificación de los resultados, *el gusto por la lectura* es un elemento que no se considera importante.

Otro punto que comparte esta reforma son los aprendizajes esperados, que constituyen la guía para el trabajo del maestro, a pesar de que en Secundaria se dice que el programa es flexible, tal flexibilidad no se da debido a que se debe guiar por los aprendizajes esperados para implementar las actividades para el logro de competencias, y de igual modo también son la guía para la evaluación.

Específicamente en la evaluación, se retoma la de tipo formativo¹⁴ con el propósito de mejorar el desempeño del niño oportunamente, se habla de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, sin embargo, al implementar exámenes estandarizados éstos se dejan de lado para preparar a los niños para presentar tales exámenes memorísticos (Navarro, 2011).

Como se observa, la evaluación es prevista en el plan y programas de la SEP (2011) desde términos medibles, centrada en aprendizajes esperados, competencias y estándares curriculares que refieren el nivel de la calidad de la educación. Situación ante la que el desarrollo *del gusto por la lectura*, no tiene cabida.

Ahora bien, después de haber analizado las políticas educativas en México, mismas que nulifican la práctica de estrategias que coadyuven en el desarrollo del *gusto por la lectura*, en el siguiente capítulo, se muestra el desarrollo de un diagnóstico para conocer la realidad escolar en torno al *gusto por la lectura* con los niños de 2° grado de la escuela primaria “Manuel Ruiz Rodríguez”.

¹⁴ Entendida no como una calificación final, sino como la oportunidad de reconocer los procesos de construcción de aprendizaje de los estudiantes y poder reforzarlos, así como la oportunidad de realizar modificaciones en la forma de enseñar.

II. PROBLEMATIZANDO EL GUSTO POR LA LECTURA

*El 99% de la enseñanza consiste en despertar el interés de nuestros estudiantes por aprender; el resto son los métodos.
Chomsky (2000).*

En el presente capítulo, se dan fundamentos sustentados en el diagnóstico específico para poder realizar una intervención que toma como su objeto de estudio, *el gusto por la lectura en los estudiantes de 2° grado de primaria*, no sin antes explicar detalladamente cómo se llevó a cabo y analizar sus resultados.

En el contexto educativo, caracterizado por mediciones cuantitativas, las políticas educativas buscan una calidad de la educación, que recae en el programa oficial de la asignatura de Español, sustentada en un paradigma positivista y conductual pretendiendo desempeños cuantificables.

En una realidad como ésta, cuestiones como *la lectura por gusto*, son consideradas pérdida de tiempo (Argüelles, 2014); en este sentido se ha de tener en cuenta que si se pretende que los estudiantes comprendan lo que están leyendo como llave de acceso a conocimientos y para obtener información (SEP, 2011), primero debemos interesarlos por la lectura, dicho interés ha de ser desarrollado en un marco de libertad, en donde los estudiantes lean por gusto sin el látigo de la obligación.

A. El gusto por la lectura en Educación Primaria

En este apartado se analiza el *gusto por la lectura* en los estudiantes de Primaria en México, posteriormente se describe la metodología que apoyo para construir el diagnóstico específico

1. Analizando la problemática desde dentro

De acuerdo con lo planteado anteriormente, se analiza el tema del *gusto por la lectura* en Educación Primaria. Institucionalmente *el gusto por la lectura* es una propuesta funcional y utilitaria por la vía oficial desde el fomento a la lectura, lo que da la

posibilidad de proponer *el gusto por la lectura* para la emancipación de los dictados internacionales para la formación de mano de obra en las escuelas, a favor de una formación desde el paradigma humanista.

Es importante reconocer que *el gusto por la lectura* es de gran importancia en la formación de todo ser humano, como se analiza en el siguiente capítulo, brinda la posibilidad al ser humano de conocer diversos puntos de vista y formas de vida, en palabras de Cerrillo (2016) es la posibilidad de explorar otros mundos, otros sueños, otros pensamientos, otras emociones y sentimientos.

Del mismo modo es importante reconocer que la lectura –junto con la escritura- son herramientas ineludibles de acceso al conocimiento; es por ello que si institucionalmente se pretende que los estudiantes tengan un acceso funcional a la lectura de manera comprensiva, primero se ha de *contagiar el gusto por la lectura* para poder lograrlo de manera paralela como se muestra en esta investigación.

En el nivel primaria de la educación básica, la lectura es trabajada desde cuestiones cuantificables como por ejemplo el número de palabras por minuto, lecturas que son leídas con el propósito de comprenderlas y contestar preguntas acerca de su contenido con el propósito de mostrar resultados cuantificables.

Cabe señalar, que, México ha estado implementado políticas públicas en torno a la lectura, siguiendo las tendencias del contexto internacional, durante el sexenio de Vicente Fox Quezada (2000-2006) fue cuando se tuvo mayor tendencia a atender la lectura.

Lo anterior fue debido a la encuesta para comparar el comportamiento lector en 108 países que realizó la UNESCO en el año 2001, en donde México ocupó el penúltimo lugar leyendo 2.8 libros al año, de ahí que se pensó en la necesidad de mejorar las prácticas lectoras de nuestro país.

Las acciones emprendidas, siguiendo los planteamientos de Salazar (2011) fueron:

- La creación del Programa de Bibliotecas del Aula y Bibliotecas Escolares en el año 2001-2002. Sin previa capacitación a todos los docentes y sin seguimiento en la actualidad, cabe mencionar que en la Escuela Manuel Ruiz Rodríguez no se cuenta con una Biblioteca Escolar por ejemplo.
- Surge el Programa Nacional de Lectura en conjunto con la SEP con los dos programas anteriores. Mismo que en la actualidad es retomado en algunas de las primarias sin ser el caso de la primaria en donde se implementa la presente investigación, ya que no se cuenta con la figura del promotor de lectura y escritura creativa que lo implementaría.
- Se publica la Ley de Fomento del Libro y la lectura en 2001 con el propósito de acercar la adquisición de libros a los mexicanos con un precio único que no se llevó a cabo.
- En 2002 se pone en marcha el programa "Hacia un país de lectores" y de manera paralela se propone gravar IVA a revistas y libros lo que da muestra del nulo interés para que los mexicanos sean lectores.

Surge el interés en nuestro país de conocer más acerca de la lectura y es por eso que en el año 2004 se realiza una Encuesta de prácticas y consumo cultural realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) muestra de manera cuantitativa que la mayor parte de los mexicanos no son capaces de recordar el título de un libro leído o no concuerda con el autor.

Posteriormente en el año 2006 el CONACULTA realiza una Encuesta Nacional de Lectura también cuantitativa dando como resultado que los mexicanos leen 2.9 libros al año, aumentando sólo una décima desde el año 2009. Lo que nos da pauta para reconocer que no basta con estas acciones emprendidas sin formación de docentes y estrategias específicas de *contagio del gusto por la lectura*.

Como se analiza, México habla de fomento a la lectura en las políticas públicas, pero deja de lado factores que inciden en la conducta no lectora de los mexicanos, se habla de libros pero no de acciones concretas y de estrategias para acceso a los mismos.

2. La metodología empleada para el diagnóstico específico

Las ideas expresadas anteriormente, tienen como sustento la realización de un diagnóstico específico que conlleva partir del tema elegido que es el *contagio del gusto por la lectura* para indagar sobre las áreas de oportunidad que pueden fortalecerse con la aplicación de una intervención pedagógica que se desarrolla en el siguiente capítulo; antes se habla de la metodología empleada.

El *paradigma de investigación* que se utilizó para la investigación es el *cualitativo*, pues se trata de un fenómeno social y a través de él se puede comprender la realidad. Cabe mencionar que no es generalizable, se trata de estudiar y comprender la realidad en que se encuentran los niños y el docente, específicamente *el gusto por la lectura en estudiantes de 2° grado de primaria*.

Se parte de un paradigma cualitativo porque es funcional en investigaciones de tipo social; una de sus características es ser flexible, pues se pueden realizar interrogantes vagas que pueden ser aceptadas o rechazadas. El fenómeno de la lectura, en este caso es percibido de manera holística, toma en cuenta la subjetividad del investigador –cuestión que se deja fuera para no alterar los resultados-, se da la voz al estudiante y al propio docente, es humanista, se pueden ajustar los resultados de acuerdo a lo que la gente dice y hace, ya que se capturan los datos y percepciones de los actores desde dentro –por eso se realizan entrevistas y actividades complementarias a la encuesta para mayor veracidad de los resultados, (Álvarez Gayou, 2003).

El *método* del que se tomaron orientaciones para realizar el diagnóstico específico es el de *investigación-acción* porque gracias a él, se pueden describir las actividades que el profesor realiza en el aula de clase para comprender su realidad, con la finalidad de mejorar la práctica docente. En este sentido, la investigación educativa es “[...] una indagación práctica realizada por el profesorado de manera colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa, a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003:24).

En el mismo orden de ideas, “la investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión” (Latorre, 2003:25), el espiral se vuelve a repetir en un vaivén de acción y reflexión porque constituye la base para la mejora de la práctica; lo que retomo de ello es la reflexión de la práctica durante la implementación del diagnóstico específico.

Siguiendo los planteamientos de Latorre (2003), *la investigación-acción práctica*, otorga protagonismo al profesorado, en donde, el profesor puede seleccionar su problema de investigación y llevar un control de su proyecto, dicha *problemática* que se eligió fue *conocer las actitudes hacia la lectura en estudiantes de 2° grado de educación primaria*.

Latorre (2003), sostiene que mirar desde la reflexión, implica la transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales, en donde el espiral del método investigación-acción permite reconocer los rasgos del paradigma tradicional de la educación, dentro del salón de clase, mismos que son resultado de la propia formación y del contexto social, político y económico. Todo lo anterior, influye necesariamente en la percepción actitudinal hacia la lectura en el aula de clase tanto por parte de los profesores, como por parte de los estudiantes.

Debido a lo anterior, se recupera la *investigación-acción crítica emancipadora*, misma que no se centra sólo en la comprensión e interpretación de las acciones educativas, sino en organizar la acción para superar las limitaciones a las que se enfrenta la educación, en donde se percibe los problemas del curriculum cargados de valores, los cuales son resultado de las relaciones con el sistema social y la estructura de la sociedad en la que vivimos y trabajamos (Mckernan, 1996).

Es aquí donde se le otorga al profesor el papel de ser un reformador social de la educación y dejar de ser un instrumento de la reproducción, situación que se toma en cuenta con el presente diagnóstico específico para mejorar la práctica educativa.

Este modelo de investigación-acción de acuerdo a Elliot (citado en: Latorre, 2003) cuenta con las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.
- Construcción del plan de acción. Abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

Se retoma la primera fase que se refiere al análisis de la problemática elegida y el planteamiento del problema, por lo cual se realizó el diagnóstico del contexto educativo y el ambiente que los estudiantes viven en torno a la lectura con su familia y en la escuela, partiendo de la premisa de que las actitudes hacia la lengua se constituyen socialmente desde los planteamientos de Cassany (2002).

Cómo técnica se ocupó la Observación directa como la concibe Elliot (en Latorre, 2003) como elemento de la Investigación-Acción que consiste en llevar un registro minucioso para analizar el tema elegido sin que el investigador influya incidiendo en el mismo.

El instrumento utilizado fue el diario de campo, pues funciona para recabar y registrar información, y “reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en el que ocurren o justo después” (Latorre, 2012:61); su elaboración facilitó la organización, recuperación e interpretación de las reacciones de los estudiantes durante todo este proceso del diagnóstico; además de permitir hacer un ejercicio de memoria y reflexión acerca de las actividades realizadas, tomando en cuenta la voz de los estudiantes y del propio profesor.

Otro instrumento utilizado fue la ficha de inscripción de los estudiantes ya que aportó datos sobre el nivel socioeconómico de sus familias, la ocupación de sus padres, su edad, conocer al tutor responsable del estudiante, datos que en conjunto sirven para reconocer más del contexto en el que se desenvuelve el estudiante.

Otros instrumentos empleados fueron los cuestionarios el primero para los estudiantes con preguntas cerradas como las define Tapia (2000) y Mckernan (1999), y el segundo para los padres de familia, detallado más adelante. A cada uno de los cuestionarios se le integro una justificación, con la finalidad de sensibilizar a los participantes para que contestaran de manera verídica, así como las instrucciones para que fueran contestados de forma correcta.

Las preguntas del cuestionario aplicado a los estudiantes¹⁵, se construyeron de la siguiente forma: de la pregunta 1 a la 5 y la 14 se pretendió conocer lo que los niños sienten cuando leen, si les interesa y si saben leer. De las preguntas 6 a la 13 interesó obtener información acerca del contexto que los niños viven en torno a los hábitos de lectura en su casa, en la escuela o en otro contexto como la biblioteca. Cabe acotar que los cuestionarios se aplicaron a los estudiantes de manera personal por el investigador.

Las preguntas del cuestionario aplicado a los padres de familia¹⁶, se realizaron de manera cerrada y de opción múltiple, en donde se les dan varias opciones para seleccionar solamente una respuesta, como las define Tapia (2000), y que sirven para facilitar su análisis e interpretación.

En el cuestionario aplicado a padres de familia, la estructura de las preguntas se construyó de la siguiente manera: pregunta 1 a la 4 fue para conocer datos de carácter socioeconómico, ya que en la escuela primaria en donde se aplicó la encuesta, no se contaba con dicha información. De la pregunta 5 a la 14 la intención fue conocer el contexto que viven los estudiantes en torno a la lectura fuera de la escuela; todas ellas con el propósito de confrontar información proporcionada por los niños y padres de familia.

¹⁵ Ver anexo 2

¹⁶ Ver anexo 3

Otro instrumento empleado fue la entrevista no estructurada como la define Mckernan (1999), a los profesores para propiciar que la información que proporcionaran fuera verídica. En ella, el entrevistado es el que toca un problema o asunto y el entrevistador pide que dé explicaciones y se extienda. Cabe señalar que la información obtenida de las entrevistas no estructuradas fue registrada en el diario de campo. Las entrevistas fueron realizadas a maestras frente a los grupos encuestados y a los estudiantes de los mismos grupos.

Dicha entrevista se realizó durante la hora del recreo a través de una plática informal, con una duración aproximada de 15 minutos, con las siguientes preguntas que la guiaron: ¿A tus estudiantes les gusta leer?, ¿Tus estudiantes toman los libros de la biblioteca del aula por gusto para leerlos?, ¿Lees en voz alta a tus estudiantes o realizas una actividad en torno a desarrollar el gusto por la lectura en clase?, ¿Tus estudiantes comentan acerca de un libro que han leído, que no tenga relación con las actividades de la escuela?

La entrevista no estructurada para estudiantes, fue realizada también durante la hora del recreo con una duración de 15 minutos aproximadamente, con base en las siguientes preguntas: ¿Te gusta leer?, ¿Los libros de la biblioteca del aula de tu salón están disponibles para que los utilices?, ¿Tu maestro (a) te lee en voz alta?, ¿Has leído un libro de la biblioteca del aula? , ¿Cuál?

3. El contexto y los sujetos de investigación

El campo de investigación lo constituyó la Escuela Primaria “Manuel Ruíz Rodríguez” en la Delegación Gustavo A. Madero con una población de 351 estudiantes, el universo fue con estudiantes de 1° y 2° grados, de entre 6 y 8 años de edad, constituyendo el universo de estudio 85 estudiantes, la razón por la que se decidió aplicar cuestionarios en 3 grupos fue para ampliar el objeto de estudio. Cabe mencionar que la escuela primaria en donde se realizó el diagnóstico específico no cuenta con biblioteca escolar.

Los niños de 2° grado de esta escuela, cuentan con las características siguientes, mismas que coinciden con lo que plantea Escamilla (2009):

- Aspecto Cognitivo: Con base en Piaget, se encuentran en las operaciones concretas, utilizan representaciones mentales, además, los niños de 2° grado se encuentran en la etapa de alfabetización inicial, todavía hay algunos que no saben leer y escribir.
- Aspecto Psicomotriz: Se encuentran en proceso de construcción del yo corporal, coordinación ojo-mano y brazo-mano, desarrollan el equilibrio, la ubicación espacial y lateralidad. El desarrollo de estas habilidades apoyan la lectoescritura, que todavía no se concluye en el 2° grado de primaria.
- Aspecto Socio afectivo: Se familiariza con roles sociales, desarrollan empatía y aceptan normas; los niños de 2° grado, están en proceso de adoptar comportamientos cooperativos, presentan rasgos egocentristas, están en proceso de entender y expresar sus emociones.

El *muestreo es de tipo no probabilístico*, ya que como sostiene Münich (2009), se basa en el criterio del investigador y esto da pauta para que se puedan resolver problemáticas u obstáculos en el proceso de recopilación de información.

El tipo de muestreo no probabilístico para determinar el tamaño de la muestra, teniendo en cuenta que tiene que ver con un subconjunto de la muestra, es la unidad de análisis a estudiar y debe “[...] ser representativa o reflejo general del conjunto o universo que se va a estudiar, reproduciendo de manera más exacta posible las características de éste” (Zapata, 2005:127).

La investigación se realizó con un muestreo no probabilístico, mismo que “se basa en el criterio del investigador” (Münich, 2009:113). En específico se utilizó un muestreo decisional dando el poder de decisión al investigador “de utilizar su criterio para seleccionar los elementos de una muestra, en este caso se tomaron 6 estudiantes de 1° grado, 6 de 2°A y 6 de 2°B. De igual modo se aplicaron cuestionarios a los

estudiantes y a sus padres con la finalidad de verificar y contrastar la información brindada por los niños.

4. Análisis de resultados de los instrumentos aplicados en la Escuela Primaria “Manuel Ruíz Rodríguez”

A continuación se presentan los datos obtenidos en forma de representación gráfica, ya que como plantea Tapia (2000) es el más atractivo y facilita el análisis, además permite visualizar gráficamente los resultados para analizarlos de manera más ágil de manera cualitativa. Dichos resultados son presentados y analizados a través de las preguntas más representativas que guían el análisis para construir el planteamiento del problema.

a. Cuestionario aplicado a estudiantes

En este apartado, se presentan sólo las gráficas de las preguntas que se consideran significativas para el objeto de estudio.¹⁷ Es importante aclarar que la encuesta se aplicó de manera personal, el 9 de abril de 2014 a las 8 de la mañana en 2° A, con una duración de 18 minutos, a las 8:30 en 2°B con una duración de 12 minutos y a las 9:00 en 1°A con una duración de 20 minutos. Se realizó por la mañana con la intención de procurar que los estudiantes las contestaran de manera veraz y ágil, ya que es la hora en que van entrando a la escuela, y consumen sus desayunos escolares.

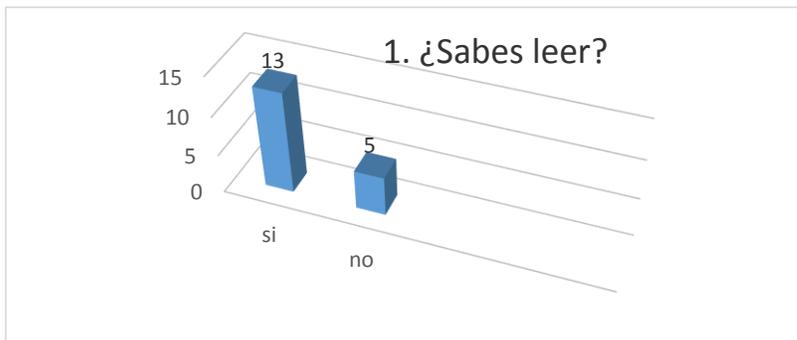
El día estaba tranquilo y con las actividades cotidianas en la escuela, el cuestionario trae una justificación que se leyó y explicó a los estudiantes para que contestaran verídicamente sin preocuparse por si sus respuestas eran incorrectas o correctas, posteriormente los alumnos contestaron de manera autónoma. Con los niños de 1° grado, el cuestionario fue contestado por los alumnos de manera guiada, de igual manera que con 4 niños de 2°A que no sabían leer de manera convencional.

¹⁷ Ver cuestionarios completos en anexos 2 y 3.

El tamaño de la muestra fue de: 9 niñas y 9 niños. *Total: 18 cuestionarios aplicados.* A continuación se presenta el análisis de los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes.

En la pregunta 1. ¿Sabes leer?, sólo el 28%, equivalente a 5 estudiantes de los 18 estudiantes encuestados no sabían leer, debido al rango de edad en el que se encuentran, ya que el proceso de alfabetización se cubre hasta 2° grado, por lo que se considera que es sumamente importante *que el estudiante se interese por la lectura* para que aprenda a leer durante este periodo, sin considerarlo como una actividad obligatoria, sino como una fuente de gusto.

Figura 1. Gráfica de la pregunta 1 del cuestionario aplicado a estudiantes



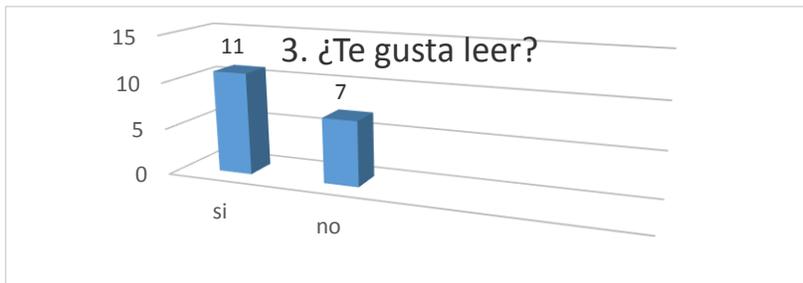
| 1. ¿Sabes leer? | |
|-----------------|----|
| Si | 13 |
| No | 5 |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes

Con relación a la pregunta 3. ¿Te gusta leer? El 39% que constituyeron 7 de los 11 estudiantes encuestados no les gustaba leer, del mismo modo se pudo corroborar que no les gustaba leer del todo, ya que en la pregunta número 11, la gran parte de los niños no lee en su tiempo libre.

A manera de complementar la información, en las entrevistas no estructuradas la información obtenida fue que los estudiantes no leían en sus tiempos libres y que las profesoras no percibían que sus estudiantes leyeran cuando se les daba la oportunidad dentro del aula de clase, por lo que se concluyó que a la mayor parte de los niños encuestados no les gustaba leer en su tiempo libre.

Figura 2. Gráfica de la pregunta 3 del cuestionario aplicado a estudiantes.

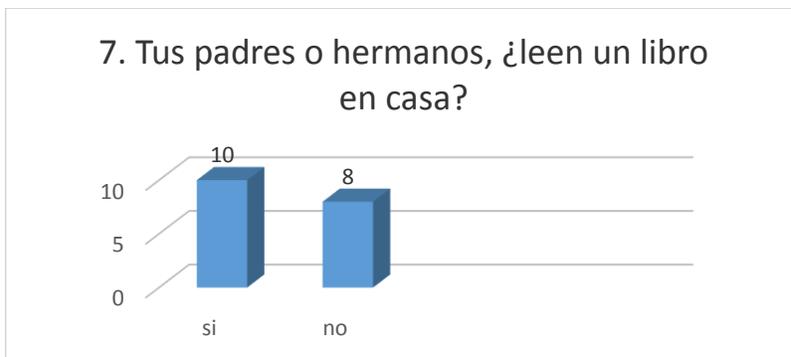


| 3. ¿Te gusta leer? | |
|--------------------|----|
| Si | 11 |
| No | 7 |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes.

En lo referente a la pregunta 7. Tus padres o hermanos, ¿leen un libro en casa? La mayoría de los niños tenía un familiar que leía en casa, lo que se tomó en cuenta para que los familiares participaran en la escuela leyendo a los estudiantes.

Figura 3. Gráfica de la pregunta 7 del cuestionario aplicado a estudiantes.



| 7. Tus padres o hermanos, ¿leen un libro en casa? | |
|---|----|
| Si | 10 |
| No | 8 |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes.

Con la pregunta 8. ¿Visitas bibliotecas? Se pudo conocer que la mayor parte de los niños no visitaba bibliotecas, por ello se sostuvo que los estudiantes no tenían acceso a variedad de textos, así como tampoco a contextos lectores que pudieran desempeñar el papel de iniciadores *en el gusto por la lectura* por lo que, se llega al análisis de que el *gusto por la lectura* ha de ser propiciado en la escuela.

Figura 4. Gráfica de la pregunta 8 del cuestionario aplicado a estudiantes.



| | |
|----|----|
| Si | 2 |
| No | 16 |

Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes.

En la pregunta 11. ¿Lees en tu tiempo libre? La mayoría de los estudiantes no leían en su tiempo libre, lo que refuerza las aseveraciones anteriormente realizadas con respecto a que los estudiantes no leen por gusto.

Figura 5. Gráfica de la pregunta 11 del cuestionario aplicado a estudiantes.



| | |
|----|----|
| Si | 6 |
| No | 12 |

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes.

En general, los resultados de los instrumentos aplicados a los niños indican que no son lectores en sus tiempos libres y que perciben a la lectura como una tarea escolar ajena a sus intereses.

b. Cuestionario aplicado a padres de familia

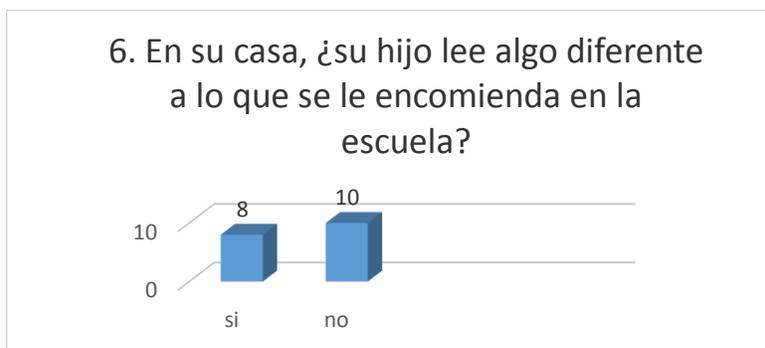
Las encuestas fueron enviadas a los padres de familia, debido a que en el momento de la aplicación no se les pudo citar para realizarla de manera personal.

Los estudiantes se mostraron comprometidos al regresar los cuestionarios contestados por sus papás en la misma semana, gracias al apoyo de mis compañeras

profesoras y a la sensibilización que les hice al respecto a los estudiantes, así como a la buena relación que llevo en general con la mayoría. El análisis de los instrumentos se presenta enseguida.

En la pregunta 6. En su casa, ¿su hijo lee algo diferente a lo que se le encomienda en la escuela? Refiere a que la mayoría de los estudiantes no leen por gusto en casa sino como resultado de la obligación escolar, situación que refleja la *falta de interés por practicar la lectura por gusto*.

Figura 6. Gráfica de la pregunta 6 del cuestionario aplicado a padres de familia.

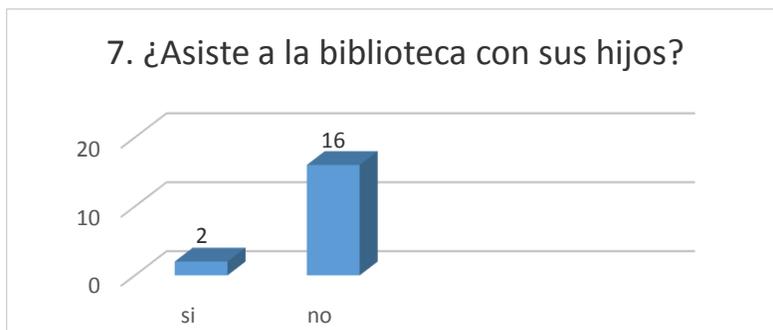


| | |
|----|----|
| Si | 8 |
| No | 10 |

Fuente: cuestionario aplicado a padres de familia.

Con relación a la pregunta 7. ¿Asiste a la biblioteca con sus hijos? La mayor parte de los niños no asistía a la biblioteca, coincidiendo con el resultado de la encuesta de estudiantes: al no tener actividades que propicien *el gusto por la lectura* fuera de la escuela, es en ésta donde deben ser realizadas.

Figura 7. Gráfica de la pregunta 7 del cuestionario aplicado a padres de familia.

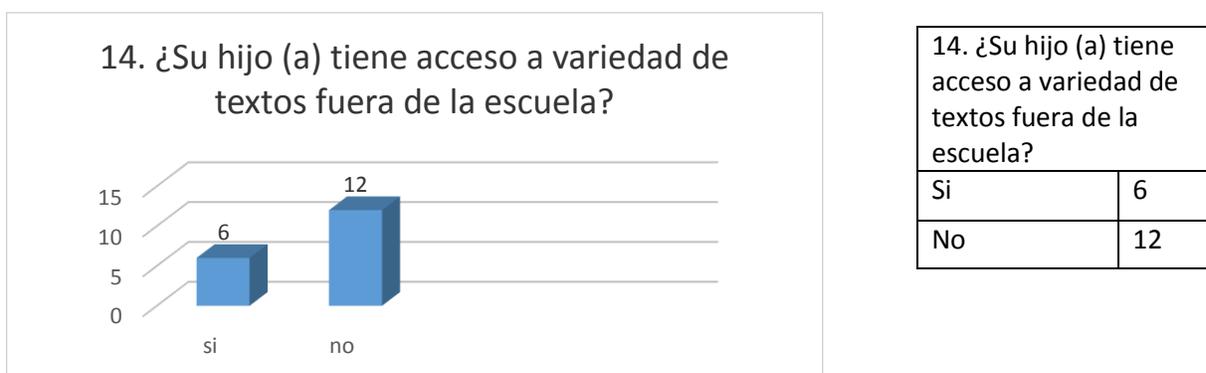


| | |
|----|----|
| Si | 2 |
| No | 16 |

Fuente: cuestionario aplicado a padres de familia.

En la pregunta 14. ¿Su hijo (a) tiene acceso a variedad de textos fuera de la escuela? La mayoría de los estudiantes no tenía acceso a variedad de textos fuera de la escuela, lo que justifica que los padres hayan respondido que invierten menos de 20 pesos en este tipo de gastos y que los niños en su mayoría no tengan libros diferentes a los libros de texto en casa; por lo que, la escuela tenía que ser la que proporcionara a los estudiantes, oportunidades para *interesarlos por la lectura* así como darles accesibilidad a diversidad de textos.

Figura 8. Gráfica de la pregunta 14 del cuestionario aplicado a padres de familia.



Fuente: cuestionario aplicado a padres de familia.

De acuerdo a los resultados de los últimos instrumentos y en triangulación con la información presentada por los estudiantes, la mayor parte de los niños no leían en sus tiempos libres por gusto, con lo que se reforzaron las aseveraciones realizadas anteriormente.

c. Entrevistas no estructuradas, realizadas a maestras de los grados primero y segundo.

Las entrevistas no estructuradas se realizaron a las maestras de los grupos a los que se aplicó la encuesta.

Las fechas en que se realizaron fueron: el 7 de abril con el grupo de 3ºA, el 8 de abril con el grupo de 2ºB, el 6 de mayo con la maestra de 1º grado. Se realizaron durante

la hora del recreo a través de una plática informal y la información obtenida coincidió con lo recabado anteriormente, presentando las siguientes coincidencias.

A los estudiantes no les gusta leer, en el caso de primer año, aún no leían todos de manera convencional, los libros de la biblioteca del aula no los utilizaban, los estudiantes no comprendían lo que leían, los padres de familia no se comprometían o interesaban por si los niños leían o no, sus estudiantes no tenían acceso a textos diversos en casa, no realizaban actividades en torno a *la lectura por gusto* con su grupo, a pocos niños les gustaba leer porque la mayoría prefería dibujar.

Cabe señalar aquí, que al entrar en su salón en varias ocasiones, me percaté de que los libros de la biblioteca del aula están guardados en cajas de cartón bajo el escritorio por falta de espacio para colocarlos (comentarios de la maestra).

d. Resultados de entrevista no estructurada realizada niños de 2° grado de primaria

La entrevista a los niños de 2° grado de primaria se realizó en la hora del recreo, debido a la relación cercana del docente investigador con los estudiantes no fue complicado poder obtener de esta fuente información acerca del objeto de estudio. Las entrevistas se realizaron en los recreos del 28 de abril a 9 de mayo de 2014, con una duración aproximada de 15 minutos. La información obtenida durante ellas fue: que los estudiantes no podían nombrar títulos de libros que habían leído o expresar lo que les gusta de algún libro leído, además de que no contaban con ambientes lectores que favorecieran su gusto por la lectura en la escuela o fuera de ella, les aburría lo que sus profesoras les leen, no tienen oportunidad de elegir lo que les leen, no cuentan con acceso a los libros de la biblioteca del aula, en casa sus padres no les leen libros.

e. Estrategia realizada para conocer los libros que han leído los estudiantes

La estrategia se llevó a cabo el 2 de mayo de 2014 con el primer grado, este grupo es el mismo con el que se realizará la intervención en 2° grado, el propósito de la estrategia fue conocer lo que los niños leían para saber el tipo de texto que les interesa,

dicha estrategia comenzó repartiéndoseles hojas de papel de colores que los niños escribieran o dibujaran su libro favorito; sin embargo se percibió que los estudiantes no leían fuera del horario escolar, ya que todos comentaban acerca de los libros que la profesora les leía en clase sin recordar bien el título, por lo que se analizó que el problema es de gusto por la lectura, debido también a comentarios de ellos mismos en torno a que no leían en sus tiempos libres ni recordaron títulos o autores de libros leídos.

f. Estrategia realizada para conocer el tipo de textos que les interesa a los estudiantes

Con los estudiantes se llevó a cabo una actividad el 7 de mayo de 2014 con el 1° grado con el que se realizó la actividad anterior. La actividad fue una adaptación de “Los libros tienen alas” planteada por González (en Pulido, 2013). Ésta se realizó en la hora de la entrada para procurar que se encontraran activos, mientras ellos consumían su desayuno escolar, ahora, en lugar de leerles como de costumbre, se colocaron en el centro del piso los libros de la biblioteca del aula, más otros cuentos, periódicos, historietas, recetas, enciclopedias, revistas, diccionarios, libros de texto, folletos, que se proporcionaron.

Los estudiantes seleccionaron libros, de muchas variedades. Algunos de los títulos de los libros seleccionados fueron: *Me comería un niño*, *La cama de mamá*, *Caperucita roja*, *¡Estela, grita muy fuerte!*, *Los 5 soles*, *La casita de chocolate*, *Los 101 dálmatas*, *Mi papá apesta*. Cuando los niños seleccionaron el libro lo leyeron, y sólo algunos comentaron sus opiniones con otros compañeros.

Al analizar los títulos de los cuentos sugeridos por los estudiantes, se concluyó que les gustaba en su mayoría cuentos, sin embargo no hay una tipología de cuentos que les gustara, sino que les interesaba leer cualquier tipo de cuento.

Cuando los niños eligieron los libros que querían leer, se fijaban mucho en los dibujos, que tuvieran letras grandes, y colores llamativos. La elección de estos elementos en los distintos cuentos, se debió a que los niños de primer grado de entre 6 y 7 años, se

encuentran en la etapa del desarrollo intelectual que Piaget (en Hernández, 1998), llama etapa de operaciones concretas, en donde los niños son egocéntricos y realizan actividades para representar objetos a través de la imagen mental y del dibujo, con lo que se encuentra explicación al por qué les llama la atención los dibujos, colores y letras grandes.

g. Informe general de la Evaluación del Diagnóstico Específico

Antes de realizar el diagnóstico, el problema que estaba planteado para investigar e intervenir en la presente investigación, era el de Comprensión lectora, sin embargo, durante el proceso del diagnóstico específico, con las diversas técnicas e instrumentos implementados para definir el objeto de estudio y junto con los argumentos de Argüelles (2014). Eso hizo darse cuenta de que la problemática que presentaron los niños de 2° sobre el gusto o no gusto por la lectura, aseveración que a continuación se muestra:

- Los estudiantes no leen en sus tiempos libres, los padres de familia no dedican tiempo a leer con los estudiantes, mismos que no asisten a bibliotecas, la escuela primaria “Manuel Ruiz Rodríguez” no cuenta con biblioteca escolar, los estudiantes no tienen acceso a la biblioteca del aula, los docentes no realizan actividades que promuevan *el gusto por la lectura* con sus grupos, a los niños les parece que leer cuentos puede ser una actividad divertida, los alumnos no comprenden lo que leen porque no han desarrollado *el gusto por la lectura*.
- La escuela es árida en cuanto al ambiente lector, no cuenta con promotor de lectura y escritura.
- En la escuela no se sistematizan actividades que contagien el gusto por la lectura.
- Los estudiantes no tienen acceso a los libros de la biblioteca del aula con un propósito claro de acercamiento a la lectura.
- Los estudiantes no recuerdan títulos de libros leídos o autores leídos, sólo externan que en ocasiones los docentes les leen.

- Los estudiantes externan que no les gusta leer y es aburrido contestar preguntas o hacer dibujos de lo que leyeron.
- Los estudiantes no cuentan con ambientes lectores en casa, en la escuela y no asisten a bibliotecas.
- Los maestros no cuentan con formación para contagiar el gusto por la lectura.
- Los padres de familia no creen que sea importante la lectura por gusto en los niños.
- Los padres de familia no son participativos en los procesos de formación de sus hijos.

5. Planteamiento del problema, preguntas de indagación, supuestos de intervención.

Partiendo del análisis de resultados obtenidos en el diagnóstico, el problema es:

Los niños de 2° grado de primaria muestran indiferencia hacia la lectura, debido a que carecen de ambientes lectores en el contexto escolar y familiar que los apoyen para desarrollar el gusto por ella, no tienen acceso a diversos textos, la lectura en sus tiempos libres es nula, perciben a la lectura como algo ajeno a sus intereses que se realiza en el marco de las obligaciones escolares. Lo anterior evita que se desarrolle el *gusto por la lectura*, porque a los estudiantes les molesta leer, sienten aburrimiento, les disgusta que el profesor elija lo que les lee, sus tiempos libres los ocupan para otras actividades. Esto ocurre en relación a que el docente carece de formación y de estrategias específicas para contagiar el *gusto por la lectura*, falta una biblioteca escolar y actividades o eventos de promoción a la lectura, finalmente el contexto familiar tiene carencia de espacios para promover el mismo.

a. Preguntas de indagación y supuestos teóricos

Las preguntas de indagación para guiar la solución a la problemática planteada fueron:

1. ¿Qué planteamientos se pueden desarrollar con los niños para lograr interesarlos por el gusto por la lectura en el segundo grado de la Escuela Manuel Ruiz Rodríguez?

2. ¿Cómo lograr ambientes que favorezcan el gusto por la lectura en niños de segundo grado de primaria?
3. ¿Cómo interesar a los niños de 2° grado por la lectura por gusto?
4. ¿Qué estrategias promueven la lectura autónoma de textos en niños de 2° grado de primaria?

b. Supuestos de intervención

Los supuestos teóricos y prácticos que se propusieron para la solución de la problemática planteada fueron:

1. La puesta en marcha del rincón de la biblioteca hace posible la accesibilidad de libros a los estudiantes y facilita el gusto por la lectura desde Pedagogía por Proyectos en los niños de 2° grado de primaria.
2. La creación de ambientes democráticos y cooperativos desde Pedagogía por Proyectos, facilita el desarrollo de ambientes lectores en contextos reales en los niños de 2° grado de primaria.
3. La realización de actividades en torno a la lectura, que sean cooperativas y dinámicas, basadas en situaciones cotidianas crea el interés en la lectura de diversos textos y sobre todo los cuentos en los niños de 2° grado de primaria.
4. Dar libertad para que los niños propongan lo que quieren leer, recupera sus intereses y permite promover la lectura autónoma de diversos tipos de texto, entre ellos el cuento.

c. Propósitos

Los propósitos para la intervención son:

1. Los estudiantes participen en la creación del rincón de la biblioteca que facilite el acceso a libros y promueva gusto por la lectura.
2. Los estudiantes participen en la creación de ambientes democráticos y cooperativos en contextos reales que los apoyen a constituirse en lectores que tengan gusto por la lectura.

3. Los estudiantes participen en situaciones cotidianas cooperativas que impliquen la lectura de diversos tipos de texto.
4. Los estudiantes lean cuentos de manera autónoma con base en sus intereses y necesidades en el marco de Pedagogía por Proyectos y lleve un diario de vida lectora con argumentos acerca de lo que ha leído.

B. Referentes metodológicos para la intervención

La propuesta metodológica de corte cualitativo que se propone para analizar la intervención representa una continuación a lo planteado durante la fase del Diagnóstico Específico en el sentido de que se toma en cuenta la voz de los involucrados como son los estudiantes y profesores, dando pauta para conocer la realidad y modificarla. A continuación se especifica.

1. Nuestras voces calladas cobran luz: el enfoque Biográfico-narrativo

La construcción de los fundamentos teóricos del Diseño de Intervención, la misma Intervención Pedagógica y su análisis, se realizaron desde la misma mirada metodológica que tiene como base el Paradigma cualitativo, pues es humanista y permitió comprender fenómenos sociales como la educación, al volcar la mirada a la investigación de procesos sociales.

El método que se utilizó es la Documentación Biográfico-Narrativa que se centra en la documentación de experiencias pedagógicas (Suárez *et. al.*, 2006) y nos brinda la posibilidad primero, de dar la voz al profesor-investigador, para reflexionar acerca de la propia práctica y posteriormente, proporciona orientaciones acerca de cómo ha de realizarse dicha documentación, cuestión que converge con el planteamiento del enfoque biográfico – narrativo planteado por Bolívar (2001).

Como se observa, el método utilizado se basa en 2 enfoques: el primero, es el enfoque Biográfico-Narrativo, de corte hermenéutico; permite la interpretación del fenómeno, al dar sentido a lo que hacemos y por qué lo hacemos; ya que es a partir de la hermenéutica que las ciencias sociales buscan interpretar el significado de las

acciones, como sostiene Zapata (2005), y no generalizar, sino comprender las realidades sociales desde analogías y afinidades a partir de casos particulares, busca la significación, más no la objetivación para comprender fenómenos como lo refiere Bolívar (2001).

En segundo lugar, se complementa con otro enfoque que nos da la propuesta de Suárez (*et. al.* 2006), el mismo da la voz del profesor, mismo que reflexiona a través de las narraciones, permitiendo la construcción de conocimientos y propuestas desde dentro para transformar la práctica profesional con vistas a una mejora, esto promueve:

[...] dar significado y comprender las acciones cognitivas, afectivas de la acción. Contar las propias vivencias y «leer» (en el sentido de «interpretar») dichos hechos/acciones, a la luz de las historias que los agentes narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

En el relato narrativo, desde la perspectiva de Bolívar (2001), los textos se interpretan a partir de otros textos, debido a que se mantiene un diálogo entre la experiencia y el marco teórico, constituyendo éste último, el instrumento para la interpretación. Dichos planteamientos, son convergentes con lo que Suárez (*et. al.* 2006), llama Documentación de experiencias pedagógicas, debido a que la práctica pedagógica queda plasmada en un relato narrativo que recrea la vida o experiencias dentro del aula para darle significado, misma que ha de estar inscrita socioculturalmente, con una trama, secuencia, contexto y la polifonía o voces de los otros, además, se ha de identificar una temática e incidentes críticos que marcan el rumbo o significación que obtiene el relato.

Lo más importante de retomar la investigación biográfico narrativa es que al igual que Suárez (*et. al.* 2006), recupera la voz silenciada de los profesores, y reconoce que la investigación educativa debe ser retomada desde la Hermenéutica, a partir del análisis e interpretación de la subjetividad, a partir de las experiencias pedagógicas para darles significado y comprenderlas dentro de un marco socio histórico, cuestión por la que se resalta la importancia del contexto.

La narración con la que se conforma el relato de la experiencia pedagógica, deja ver que el profesor cuenta con saberes profesionales y una postura ideológica - política que guía su práctica por diversos motivos, sentimientos, deseos y propósitos, dejando ver un lenguaje valorativo que permite la auto interpretación, pudiendo constituir una opción de transformación para la mejora desde dentro y optando por la libertad y la autonomía que tiene el docente como agente de conocimiento.

La validez del enfoque Biográfico narrativo, se dio a través de la pertinencia del relato en un contexto socio histórico determinado y con la triangulación teórica de información y perspectivas que se dan en la realización del relato, así como en la triangulación de la obtención de la información con diversas fuentes de las que se obtiene la misma como observación, entrevistas, documentos, diario autobiográfico.

Cabe señalar, que el relato debe ser -desde los planteamientos de Bolívar (2001)- pertinente con interpretaciones y hallazgos que sean creíbles y coherentes, convincentes, además ha de ser idiosincrático y singular, se han de dejar ver las intersecciones de otras vidas y contextos para que surja la dialéctica entre lo individual y lo social, ya que se considera que el individuo es producto de las estructuras sociales, y en este caso el fenómeno educativo ha de ser interpretado críticamente teniendo en cuenta la estructura social y política.

Otra parte que proporcionó validez y coherencia al relato, fue la escucha dialógica que también se llevó a cabo; tal situación, la constituyó la voz del narrador, el marco teórico desde el que se interpretó y lo que el mismo lector otorga significado a lo que está leyendo.

Por supuesto que lo planteado por Suárez (*et. al.* 2006) y Bolívar (2001), contiene elementos de la investigación-acción al tender a la reflexión de la práctica profesional para procurar su transformación hacia la mejora, por lo que no rompe con lo planteado

desde la fase del Diagnóstico Específico, coadyuvando a emancipar a los estudiantes a través de promover *el gusto por la lectura*.

La aportación de Suárez (*et. al.*2006), fue relevante en esta investigación porque su propósito es “reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen” (Suárez *et. al.*, 2006) en el sentido de que todo lo que practica el profesor en el aula puede ser documentado para posteriormente analizarlo y producir conocimiento acerca del mismo, situación que se ponderó en la intervención, ya que se documentó la misma, pero no sólo eso, sino que se escribió, leyó con colegas dentro del grupo de la maestría en la comunidad de atención mutua, propiciando la reflexión y el análisis de las prácticas educativas, apoyados en aportes teóricos.

Las prácticas de la intervención que se documenten, desde la perspectiva de Suárez (*et. al.* 2006), dan el poder a los profesores de que hablen escriban, expresen su voz, de que se escuchen sus palabras –situación por la que fueron escritas en primera persona-. La narración, plasmada en un relato (de experiencia pedagógica como lo llama Suárez *et. al.*) dio la oportunidad de comunicar la experiencia pedagógica, por lo que se seleccionó la información que se incluyó con pertinencia y se escribió para atrapar al lector y hacerlo reflexionar acerca de las propias prácticas que se realizaron.

Como fase última de esta Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas se publicó el relato¹⁸ para dar a conocer a otros lo construido durante dicha documentación, en donde se dejó oír la voz de los involucrados, los aciertos y errores en la práctica, las tensiones entre lo normativo y lo curricular, lo que se hizo y por qué se hizo (respondiendo a los aportes teóricos), todo ello contextualizado.

¹⁸ El relato mencionado puede consultarse en: González, Olimpia (2015). *Sembrando palabras para cosechar ideas. Niños y maestros en las aulas*. México.

2. Técnicas e instrumentos

A continuación se expresan las técnicas que se emplearon durante la investigación, mismas que sirvieron para reunir la información necesaria de la intervención para la realización de relatos biográficos.

1. Relato biográfico único, que siguiendo los planteamientos de Bolívar (2001) es un discurso organizado con argumentos, tiempo y personajes, es una narración singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o actores. Permitted comprender el contexto social e individual a partir de la narración de sucesos incluyendo a todos los actores, se pudo comprender a la personas con el entorno que las influyen y las determinan, por tal situación es importante, como refiere Bolívar (2001) que la voz personal y la de los otros estén presentes en el texto. Dichas narrativas por parte del profesor, permitieron analizar la actuación en el aula de manera crítica y actuar en busca de una mejora.

Ésta técnica lleva inmersa:

Observación participante, ya que como sustenta Pantoja (2009) permite al investigador comprender el fenómeno educativo desde dentro y en interacción con él, lo cual implica la participación directa del docente investigador haciendo que se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad, se caracteriza porque incluye:

La observación y la participación directa [...] es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que el investigador se implique y participe para obtener una comprensión del fenómeno en profundidad como es el caso de los docentes investigadores (Latorre, 2003).

En cuanto al Relato Biográfico Único, se tuvieron en cuenta algunas recomendaciones que Suárez (2003) hace para la construcción de los relatos y que se recuperaron en la construcción de los mismos fueron: hacer transparente el relato, desnudarnos en cuanto a sentimientos, emociones, aciertos y desaciertos durante la experiencia pedagógica, ser fácil de leer, ponerle un título interesante que puede ser fantástico, entrelazar coherentemente un principio, medio y fin, se narra en tiempo pasado y en primera persona.

Por otro lado, Pimentel (2008) contribuyó en cuanto a que proporcionó la forma en que se ha de ir tejiendo el relato para resignificar la experiencia en donde la enunciación refleja la posición ideológica del investigador para dar significado al mundo o a la experiencia documentada en este caso. Además, la autora, brindó orientaciones para hacer el relato inteligible, mismas que son: narrar en tiempo pasado, filtrar la información de acuerdo con los propósitos de la propia investigación, haciendo el relato inteligible ubicándolo espacial y temporalmente, mostrando acontecimientos interrelacionados, la postura ideológica, las motivaciones, circunstancias, contexto y entramado conceptual que da significado a la acción. Sugiere la organización del relato en episodios, con un tema o finalidad de la historia que constituye la trama.

Los instrumentos que se implementaron durante la Intervención Pedagógica para el recaudo de información son:

1. *Diario autobiográfico*: en donde se narraron las experiencias pedagógicas durante la intervención, así como las reflexiones de las observaciones y entrevistas realizadas; permitió expresar opiniones, sentimientos, interpretaciones, actitudes, perspectivas de acciones con el grupo o estudiantes en específico, con un formato descriptivo y analítico a partir de los aportes teóricos con los que se analizará el relato. Al inicio se le colocó fecha y contexto para ubicar la experiencia. Del mismo modo Bolívar (2001), sostiene que se han de incluir las vivencias positivas y negativas, el ambiente de clase, la actuación del profesor, el grado de implicación en las actividades de los participantes, las relaciones, los efectos de la actuación, las limitaciones o problemas, así como los incidentes críticos.
2. *Entrevista no estructurada*. Caracterizada por que es de tipo no estructurado como lo sostiene (Pantoja, 2001), y se retoma porque el investigador-entrevistador hace preguntas no estructuradas durante la vida de clase, durante el proceso de intervención, acerca de las situaciones que le interesa conocer, para tener un acercamiento con el sentir y los comentarios de los participantes durante el proceso de intervención, los avances o retrocesos, lo que se ha de modificar o está funcionando.

3. *Diario escolar*: los estudiantes plasman aquí la perspectiva de las distintas vivencias en el aula desde su propia mirada. (Utilizado con la técnica Freinet: Diario Escolar).
4. *Diario del profesor*: se guardan aquí las producciones significativas para estimular el recuerdo.
5. *Carpetas de aprendizaje*: para tener evidencias del proceso de aprendizaje de los estudiantes, misma que además funciona para estimular los recuerdos (Bolívar, 2001) de los procesos implementados durante el proceso reflexivo para realizar el relato único.
6. *Fotografías*: para tener evidencias de las actividades realizadas y también para el estímulo de recuerdos para la realización del relato único.
7. *Videos*: para estimular el recuerdo para la escritura del relato biográfico.
8. *Lista de cotejo y escala estimativa* para llevar un control de los que hacen o no los estudiantes en torno a los proyectos implementados. (Ver anexos 5 al 9).

En el siguiente capítulo se realizan aportaciones teórico-pedagógicas que constituyeron la base del diseño de la intervención para atender la problemática planteada, así como una revisión de lo que se ha hecho acerca del objeto de estudio que constituye *el gusto por la lectura* para tener una visión general del tratamiento del objeto de estudio.

III. EL GUSTO POR LA LECTURA DESDE DIVERSAS VOCES

*La imaginación es más importante que el conocimiento.
Albert Einstein en Gallego, F. (2001).*

En el presente capítulo, se presenta la conceptualización del *gusto por la lectura* que se tiene en la presente investigación. La revisión acerca de tal concepto se realiza a través de los antecedentes que se tienen acerca de él y posteriormente se complementa con la visión de otros autores. Si bien no se trata directamente este concepto a lo largo de los autores citados, siempre permea en sus planteamientos el *gusto por la lectura* que es el objeto de estudio que ahora interesa.

A. Revisión de antecedentes cercanos al *gusto por la lectura*

En los antecedentes del problema planteado, se incluyen cinco investigaciones sobre la lengua específicamente en cuanto al *gusto por la lectura*, mismas que a continuación se presentan.

1. No se aprende a leer de manera uniforme

Esta investigación es del año 2003, titulada: “La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo” fue realizada en el Estado de México, constituye un aporte de discusión temática realizada por Alma Carrasco Altamirano, su línea de investigación son las estrategias que la escuela puede brindar para el fomento a la lectura (en este caso *gusto por la lectura*) desde una perspectiva constructivista, su metodología fue realizar un compendio y análisis de diversos aportes que se han hecho para el fomento a la lectura en México. Los resultados son los siguientes:

La autora menciona que leer es comprender, que la lectura no es adquirida de manera uniforme por todos los niños, que realmente se enseña a leer cuando la lectura es realizada como práctica regular con propósitos claros.

En este sentido, lo que aporta la investigación, es que los niños no aprenden a leer de manera uniforme, por eso es tarea de los docentes proporcionarles variadas estrategias para lograrlo, en específico el segundo grado de primaria que constituye el

primer ciclo de la primaria, periodo destinado para enseñar a los niños a leer y escribir, en donde no necesariamente se trata sólo de la decodificación sino de la comprensión de lo que se lee, pero antes de todo ello, se debe potenciar el *gusto por la lectura*, y es justamente este punto el que aporta para la investigación, ya que sustenta si los docentes quieren que los niños lean, primero han de implementar estrategias que propicien el gusto por la lectura.

2. Formando lectores

La investigación es del año 2006, realizada en Chalco, Estado de México, se titula “Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública” realizada por Florencia Patricia Ortega Cortez, la línea de investigación son las trayectorias de lectura en la biblioteca pública, partiendo de la pregunta ¿cómo se forma un lector? Se realizó en 10 bibliotecas municipales con usuarios principalmente de primaria, bajo una metodología cualitativa con enfoque etnográfico; se realizaron 40 registros de observación a personas que consultaban el acervo de la biblioteca y que asistieron a talleres de fomento a la lectura, entrevistas semiestructuradas a 10 bibliotecarias y 25 usuarios.

La autora sustenta que la lectura es un acto social, ya que a través de los medios sociales que constituyen la familia, la escuela y la biblioteca, se tienen experiencias significativas que configuran actitudes positivas o negativas hacia la lectura.

Los resultados que se obtuvieron en la investigación fueron que los niños asisten a resolver tareas escolares, por lo que la biblioteca constituye una prolongación de la labor educativa que realiza la escuela. Se impartieron talleres de lectura en donde se obtienen resultados acerca de lo que los niños requieren para generar actitudes positivas hacia la lectura.

Lo que se rescata de esta investigación, es que las actitudes (gusto) hacia la lectura son constituidas socialmente, que los intereses personales son elemento fundamental para la selección de textos, que la actuación y entonación de los personajes llama

mucho la atención de los niños, que el lector le encuentra sentido a su actividad en la medida que se articula con su mundo social y personal, el ambiente que es propicio para el fomento a la lectura, es de comprensión y paciencia, de disposición y colaboración, en donde se estimule el desenvolvimiento personal de los participantes.

3. Acercamientos positivos con la lectura desde el primer ciclo de Educación Primaria

Realizada en el año 2008 en el Estado de México, titulada “Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo” realizada por Yolanda Guevara, Gustavo García, Ulises Delgado, Angela Hermosillo, Juan Pablo Rugerio, en nivel primaria con 165 niños desde una metodología cualitativa, con un muestreo probabilístico cuantitativo utilizando la estadística para el análisis de resultados. El procedimiento fue aplicar encuestas a niños en diferentes momentos del ciclo escolar: al inicio, a mediados y al final, midiendo las habilidades de lectura y escritura.

La línea de investigación de los autores es plantear propuestas que favorecen la alfabetización en niños de estrato sociocultural bajo, con la perspectiva de que los dos primeros grados constituyen el filtro en educación primaria, ya que es donde los niños adquieren la lecto-escritura y constituye el anclaje para obtener los demás conocimientos.

Los resultados, plantean la importancia de desarrollar la afectividad hacia la lectura para que el estudiante tenga acercamientos positivos hacia la misma desde que comienza a leer de manera convencional y de este modo pueda constituir un anclaje para acceder a otros conocimientos.

La última parte escrita es lo que interesa como aporte para la intervención, porque depende la actitud que un niño de 2° grado tenga para aprender a leer, entendida como el gusto o no por la lectura, teniendo en cuenta que el diagnóstico arroja que 6 estudiantes no han consolidado el proceso de lectoescritura de manera convencional, y por otra parte, la importancia de desarrollar *el gusto por la lectura* para que quienes

ya leen lo hagan de manera autónoma, comprendiendo lo que leen, y finalmente, puedan acceder a través de ella a otros conocimientos.

4. Anotaciones para contagiar el gusto por la lectura

Del año 2008, del estado de Colima, titulada “La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima” realizada por Antonio Gómez Nashiki, en 9 escuelas primarias de Colima en centros urbanos, con distintas características socioeconómicas. Se realizaron encuestas a través de entrevistas a 74 docentes, 52 padres de familia y 161 estudiantes, sobre preferencias lectoras con una metodología cualitativa y un enfoque etnográfico. La línea de investigación parte del sustento de que el docente no es un aplicador de los programas de estudio, sino que es autónomo en el salón de clase y hace modificaciones que cree convenientes, bajo estas modificaciones va innovando estrategias, entre otras, para el fomento a la lectura.

Los resultados de la investigación son recomendaciones para el fomento a la lectura en alumnos de 2° grado de primaria, mismos que reflejan un déficit por parte de los profesores para proporcionar estrategias para fomentar la lectura, provocando que a los estudiantes no les gusta leer.

Los aportes que brinda esta investigación, son que debe haber muchos tipos de libros a la mano de los niños, que asistan personas externas y la familia principalmente, al leer con los niños; utilizar su curiosidad para presentarles nuevos libros; darle entonación y actuación de personajes a los cuentos; llevar un diario de lectura en donde los niños escriban acerca de lo que leyeron. También, los niños dedican un espacio específico para leer, se elabora un diccionario de las palabras que no comprenden cuando leen, cambian la trama del cuento.

Además de las estrategias que aporta, también, se recupera su aportación en cuanto a que en México se debe rescatar el trabajo colaborativo con las familias en las escuelas para que participen en la tarea de aprender a leer con sus hijos, quitándole

toda la carga asignada para ésta tarea a la escuela y que los docentes mexicanos deben retomar estrategias de lectura para el entretenimiento de los niños.

5. Leer: una actividad viva

En el año 2011, Olga Martínez Rodríguez, tituló su tesis de maestría “La animación a la lectura en niños de 2° grado” de Zamora, Michoacán, implementada con 28 niños de 2° grado de primaria, con una metodología cualitativa con enfoque etnográfico y el método de investigación-acción con el modelo de Lewin.

Su orientación pedagógica es constructivista desde la perspectiva de Piaget, Bruner y Vygotsky. La línea de investigación es la animación a la lectura en niños de 2° de primaria.

En el proceso de intervención, la maestra sostiene que se han de favorecer múltiples experiencias lectoras en espacios y tiempos determinados dedicados a ello, específicamente, los niños deben elegir lo que quieren leer y utilizar su curiosidad y el juego. En sus sesiones la profesora realizó lectura en voz alta, los niños dibujaban lo que entendían de la lectura o lo expresaban de manera oral. Estas son actividades que se consideran un aporte para la investigación.

Los resultados a los que llegó la investigación son: la implementación de estrategias de animación de la lectura a través de la investigación-acción, en una tercera implementación de la espiral que la caracteriza, se observa que la interpretación de un texto depende de los propósitos que la guían y el nivel en que se involucran los niños, que una persona es autónoma cuando lee, porque lee lo que necesita o le interesa. De esta parte se tiene en cuenta la concepción de lector autónomo.

Del mismo modo, que al maestro como mediador de lectura, le corresponde familiarizar a los niños con los libros para que se sientan motivados para acercarse a ellos y a su vez, enseñar estrategias de comprensión, la mediación del docente debe ser a través de preguntas guiadas para ir profundizando acerca de lo que trata, realizar la

predicción y la lectura silenciosa, tomar en cuenta los intereses de los niños, retomar estrategias constructivistas y los conocimientos previos de los niños, ofrecer actividades variadas sobre la lectura para abrir las expectativas para acercarse de manera agradable a los libros, que los estudiantes traigan a la escuela materiales y libros que deseen leer a la escuela, que leer sea una actividad viva.

Lo descrito en el último párrafo, también se considera como aporte para la intervención, pues se relaciona con la estrategia de interrogación de textos¹⁹ para que los niños construyan significados de lo leído.

Las investigaciones analizadas permitieron tener presentes los antecedentes para establecer el Diseño de la Intervención Pedagógica, así como elegir los aportes teóricos que sustentan el contagio del gusto por la lectura en la misma.

Enseguida se presenta la base pedagógica que se tiene en cuenta para la implementación de la intervención, misma que complementa las investigaciones presentadas para propiciar *el gusto por la lectura*.

B. Fundamentación pedagógica y teórica del gusto por la lectura

En este apartado se divide en 2 grandes ejes: el primero tiene que ver con la base pedagógica y didáctico que se utilizó para trabajar el objeto de estudios y un segundo eje se enuncian los aportes teóricos relacionados con el *gusto por la lectura*.

1. Pedagogía por Proyectos: una propuesta pedagógica

Para la presente investigación, parte de la propuesta de Pedagogía por Proyectos, creada por Josette Jolibert y Colaboradores, ésta surge como el producto de cinco años de investigación-acción en Chile, entre los años de (1992 a 1997) con la firma de

¹⁹ Estrategia descrita en el apartado de Pedagogía por Proyectos: una propuesta pedagógica.

un convenio en colaboración de la Secretaría Regional Ministerial de Educación V Región en Valparaíso y la Isla de Pascua y la Oficina de Cooperación Lingüística y Educativa de la Embajada de Francia (Jolibert y Jacob, 2003). Los docentes que participaron, aprendieron a analizar, sistematizar, formular y explicitar sus prácticas, mismas que buscaron que el estudiante elabore su actividad cognitiva a partir de la construcción de estrategias y procesos metacognitivos que las regulen (Jolibert y Sraïki, 2009).

Pedagogía por Proyectos es una propuesta que está dirigida a formar niños lectores-comprendedores de textos completos y polivalentes de manera autónoma. Niños que al terminar la primaria, actúen, reaccionen y hagan actuar a través de todo tipo de escritos; capaces de construir sus proyectos y su actividad de lectores/productores de textos (Jolibert y Sraïki, 2009).

Del mismo modo, Pedagogía por Proyectos retoma elementos de la corriente psicológica del constructivismo, de la escuela nueva y de la teoría crítico-emancipadora, porque las autoras consideran que el dominio del lenguaje, en su capacidad de expresarse, entender y contribuir con sus propios aportes al enriquecimiento social, el niño está ampliando su horizonte personal, la lectura y escritura es el instrumento liberador desde la inmediatez hacia la trascendencia del individuo.

Es por eso que consideran de suma importancia que los niños aprendan a leer y producir textos de forma eficiente, mejorando la calidad y equidad del aprendizaje de la lectura y escritura partiendo de la hipótesis de que “aprender a leer y escribir es aprender a comprender/producir textos completos, contextualizados, desde el inicio” (Jolibert y Jacob, 2003).

Ahora se describe el marco teórico de esta propuesta Pedagógica.

a. Marco teórico de Pedagogía por Proyectos

Pedagogía por Proyectos recupera diversas aportaciones como:

1. *Una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza de forma auto (personal) y socio (construyendo aprendizajes de manera cooperativa con los demás).* En donde se percibe al Paradigma psicogenético (Piaget) con la construcción de mapas mentales a partir de conocimientos previos: al paradigma Cognitivo (Ausubel) que conceptualiza el andamiaje como el proceso mediador que ha de realizar el docente para lograr que el niño logre la construcción de conocimientos. El estudiante aprende significativamente (Gardner), por lo que deben buscarse estrategias didácticas para lograrlo (Hernández, 1998); por otro lado, el paradigma Sociocultural (Vygotsky): Con la Zona de Desarrollo Próximo, en donde se pugna porque el profesor o un compañero ayuden a realizar lo que no puede realizar por sí solo para que pueda hacerlo en un futuro de manera autónoma.
2. *Se considera que todos los niños tienen posibilidades de desarrollo debido a la educabilidad cognitiva.* Las autoras retoman a Feuerstein con la teoría de la modificabilidad cognitiva en donde se da importancia al aprendizaje mediado, entendido como la interacción del estudiante con el medio; en donde la mediación del docente cobra relevancia para que el niño logre modificarse cognitivamente y aprender (Feuerstein, 2012).
3. *Una concepción cognitivista* en donde la reflexión metacognitiva juega un papel importante con la evaluación auto y socio de los aprendizajes.
4. *La concepción pragmática* de la construcción del lenguaje en situación de comunicación.
5. *La concepción del escrito como un todo* que ha de ser aprendido como tal y no fragmentado.
6. *La concepción funciona de la cultura escrita*, por su utilidad en contextos reales y ficcional para la recreación.
7. *Una concepción de la lectura y de la escritura como procesos de comprensión y producción de textos contextualizados.*

De este modo también recupera al paradigma humanista: al ser democrática y concebir a la persona de manera integral, se pugna por ayudar al estudiante para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser, reconoce que todos son diferentes, y que hay que ayudarlos para su autorrealización en cuanto a su autoconocimiento, crecimiento y decisión personal. El paradigma crítico-emancipatorio, al sostener que la lectura y la escritura es el instrumento liberador del individuo, ya que cualquier dominio de la realidad parte de este aprendizaje fundamental (Jolibert y Sraïki, 2012).

Del mismo modo, reconoce que el curriculum está cargado de valores y preocupaciones morales, mismos que son resultado de las relaciones con el sistema social y la estructura de la sociedad en la que se vive y se trabaja (Mckernan, 1996).

De manera implícita también se toman principios de Henry Giroux considerando que el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo, debido a que las escuelas son lugares de contestación y de lucha basada en una cultura de discurso crítico (Giroux,1992). La práctica transformadora en el aula de clase dentro de la escuela tiene que ver con la nueva visión que plantean las autoras en una sociedad democrática y cooperativa, en donde el estudiante es responsable de la construcción de sus conocimientos, el desarrollo de sus competencias y en la formación de personalidades creativas, autónomas y críticas.

b. Principios didácticos de Pedagogía por Proyectos

Los principios pedagógicos requieren que el docente sea un mediador y facilitador de aprendizajes, sin que por ello deje de ser un informador sagaz con criterio, es decir, ha de mediar lo que los niños quieren hacer e informar en el momento preciso para que éstos puedan vencer los obstáculos para la construcción de conocimientos y al mismo tiempo intervenir para guiar las actividades en cooperación con los estudiantes.

Los principios pedagógicos de Pedagogía por Proyectos o los ejes didácticos convergentes para orientar la estrategia pedagógica como los llaman las autoras Jolibert y Sraïki, (2009) son:

1. *Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos*: La eficacia y profundidad de los aprendizajes dependen del poder que tienen los aprendices de sus propias actividades. Un estudiante en proyecto moviliza toda su cabeza y energía para construir aprendizajes que son asunto de todos, además se busca el desarrollo de personalidades activas, sólidas, tolerantes y solidarias.
2. *Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista*: Los niños aprenden a hacer haciendo, en situaciones problema, han de dialogar, interactuar y confrontar con los demás. Toman en cuenta sus competencias ya construidas, sus deseos y necesidades presentes para alcanzar nuevos objetivos.
3. *Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito*: Es necesario que los niños se enfrenten para leer y escribir desde el principio, a textos completos, auténticos, no escolares, que funcionen en situaciones y con destinatarios reales.
4. *Construir una representación clara del leer/escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados*: leer es construir activamente la construcción de un texto en contexto, escribir es buscar expresar y/o hacerse entender por un destinatario real, produciendo un texto.
5. *Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan diversos textos literarios*.
6. *Hacer que los niños practiquen -estimulando en ellos este hábito- una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados*: como profesores debemos facilitar la reflexión individual y colectiva para la toma de conciencia de las estrategias de aprendizaje y de los aprendizajes lingüísticos, y plasmarlos en herramientas que ayuden a los niños a progresar, ya que descubren los recursos empleados, sus procesos y operaciones mentales.
7. *Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje*: se dan durante el proceso de aprendizaje y constituyen herramientas que permiten reactivar el aprendizaje.

c. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

En las aulas de clase, se requieren condiciones que permitan la formación de personalidades solidarias, democráticas y autónomas, para facilitar el aprendizaje, por eso se les llaman condiciones facilitadoras, mismas que a continuación se puntualizan:

1. La reorganización de la sala de clase.

- a) Movimiento del mobiliario, en función de las actividades planteadas, permitiendo que la docente y los estudiantes se miren a la cara.
- b) Rincones propuestos por los estudiantes y que responden a proyectos inscritos en contextos reales, uno de ellos es el rincón de la biblioteca.

2. La presencia de múltiples textos, en nuestras aulas.

- a) Paredes textualizadas con productos que muestren el proceso de construcción de los estudiantes, un espacio de expresión, en donde los estudiantes pueden realizar grafitis, dibujos, carteles acerca de los libros que han leído.
- b) Herramientas de la organización de la vida colectiva: cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos anuales, mensuales, las reglas de vida.
- c) Los textos que permiten que los niños se ubiquen en el tiempo: reloj, calendario, eventos históricos, el calendario, el reloj que permiten que los niños adquieran sentido del tiempo para manejarlo de manera autónoma y no dependan siempre de las consignas de los adultos.
- d) Informaciones que llegan al grupo que se colocan en el diario mural, así como lo que los niños propongan, incluyendo textos individuales o colectivos como chistes, cuentos, entre otros.
- e) Pared de metacognición, es donde se colocan las herramientas sistematizadas elaboradas de forma grupal y que indican consejos para resolver situaciones-problema o seguir construyendo estrategias o conocimientos.

3. La implementación de una Pedagogía por Proyectos que dé sentido a las actividades que se realizan en la clase, en donde los propios estudiantes, junto con la docente, proponen lo que quieren realizar de forma democrática a través del consenso.

4. *La estimulación de la vida cooperativa activa* que proporcione un ambiente grato y alentador que de ganas a los estudiantes de convivir y aprender, en donde se facilita la autodisciplina.

d. El trabajo por proyectos en esta opción pedagógica

En Pedagogía por Proyectos, se propone el trabajo por proyectos distintos a los proyectos por temas, promovido en los programas de educación básica de la SEP, la diferencia radica en que los estudiantes deciden lo que quieren hacer, en conjunto con el grupo y el profesor de manera democrática. Todo comienza con la pregunta generadora que el docente hace a los estudiantes ¿qué quieren que hagamos juntos?, los niños argumentan sus propuestas y se elige una de ellas de manera democrática para poner en marcha el proyecto de acción.

Los proyectos que se sistematizan a través de diversas herramientas son:

a) *Proyecto colectivo*. Integrado por los siguientes tres proyectos:

- *Proyecto de acción*: en donde de manera grupal se plasma lo que se va a hacer, el tema del proyecto, reparto de tareas y roles, modalidades para la socialización y valorización del resultado, evaluación del proyecto en el sentido de logros y obstáculos, y las resoluciones.

- *Proyecto global de aprendizaje*: se plasma lo que se va a aprender en las asignaturas de los programas oficiales (realizado por el docente junto con los estudiantes).

- *Proyectos específicos de construcción de competencias*, en donde se plasman las competencias que se van a construir o reforzar, lo que cada quien sabe y lo que todos necesitan aprender, posteriormente se anota lo que se aprendió y lo que se debe reforzar.

A continuación se presenta la herramienta que Jolibert y Sraïki (2009) sugieren para llevar una organización puntual y seguimiento del proyecto colectivo.

Tabla 1. Herramienta de sistematización: Proyecto colectivo

| PROYECTO DE ACCIÓN | PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE | PROYECTOS ESPECIFICOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS |
|--|--|--|
| Lo que uno va a hacer | Lo que uno va a aprender en las áreas de los programas oficiales | Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir |
| <ul style="list-style-type: none"> - Definiciones del proyecto - Planificación de tareas - Reparto de tareas y roles - Modalidades de socialización y valorización del resultado - Evaluación final del proyecto: logros y obstáculos - Resoluciones | <ul style="list-style-type: none"> - Dominio del lenguaje y la lengua - Otras áreas del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> - Lo que uno ya sabe - Lo que todos necesitamos aprender <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que aprendió - Lo que se debe reforzar |

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:32).

b) *Contrato individual*: es elaborado por cada estudiante después de construir el proyecto colectivo y está dividido en 2:

- *Contrato de actividades*: el estudiante escribe lo que tiene que hacer, y posteriormente lo que logró, así como lo que le resultó difícil hacer.
- *Contrato de aprendizaje* (en lectura y producción de textos): el estudiante escribe lo que ya sabe, posteriormente lo que aprendió, cómo lo aprendió y lo que debe reforzar.

Para precisar los elementos que integran el contrato individual, se integra la herramienta que Jolibert y Sraïki (2009) proponen.

Tabla 2. Herramienta de sistematización: Contrato individual

| Contrato de actividades | Contrato de aprendizaje en lectura |
|---------------------------------|------------------------------------|
| Lo que yo tengo que hacer | Lo que ya se |
| Lo que logré | Lo que aprendí |
| Lo que me resultó difícil hacer | Cómo aprendí |
| | Lo que debo reforzar |

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:34)

A continuación se plasman las fases del proyecto de acción para clarificar lo que se realiza en cada momento, así como el rol del docente y del estudiante.

Cabe mencionar que durante la puesta en proyectos todas estas fases se ponen en práctica en conjunto con los estudiantes.

Tabla 3: Fases del proyecto de acción

| FASES | ACTIVIDADES | ORGANIZACIÓN DEL CURSO | ROL DEL DOCENTE | ROL DEL ESTUDIANTE |
|-------|---|---|---|--|
| 1 | <p>PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE ACCIÓN. REPARTO DE TAREAS Y ROLES</p> <p>Definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> -qué queremos hacer -tareas necesarias -responsables -cuándo-tiempos-calendario -con qué o quiénes –recursos disponibles -cómo: PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO COLECTIVO E INDIVIDUAL <p><i>*se realiza el contrato de actividades personales</i></p> | Colectivo | <p>El docente debe estimular:</p> <ul style="list-style-type: none"> -las propuestas que hacen los estudiantes -hacer preguntas para que cada estudiante argumente su propuesta -propiciar que los estudiantes intercambien puntos de vista acerca de las propuestas para enriquecerlas -opinar -ayudar a tomar decisiones -registrar en papel bond el contrato colectivo para pegarlo en la pared para que quede a la vista de todo el grupo | <ul style="list-style-type: none"> -proponer lo que quiere hacer -argumentar la importancia de su propuesta -opinar -ofrecerse para hacer tareas |
| 2 | <p>EXPLICITACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE Y DE LAS COMPETENCIAS A CONSTRUIR PARA TODOS Y CADA UNO</p> <ul style="list-style-type: none"> -qué debemos aprender para poder realizar el proyecto -elaboración junto con los niños del proyecto global de competencias comunes a construir -es lo que da la valor al proyecto en cuanto a lo que se va a aprender. <p>Momentos de evaluación parcial</p> <p><i>*se realiza el contrato de aprendizajes individuales</i></p> | <p>- individual</p> <p>Colectivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> -conocer los planes y programas de estudio para partir de ahí en la construcción de nuevas competencias que respondan el proyecto construido junto con los niños -hacer reflexionar a los niños sobre los aprendizajes y competencias que requieren para desarrollar el proyecto construido | <ul style="list-style-type: none"> -reflexión acerca de los conocimientos que requieren para desarrollar el proyecto construido. |
| 3 | <p>REALIZACIÓN DE TAREAS QUE HAN SIDO DEFINIDAS Y CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE APRENDIZAJES</p> <ul style="list-style-type: none"> -en qué punto estamos, qué es lo que hemos realizado y lo que nos falta por hacer, en función de los logros y dificultades encontradas. De igual manera se identifican los grupos o niños que requieren | <p>Grupos o individuos</p> <p>Colectivo</p> | <ul style="list-style-type: none"> -promover o ayudar a conseguir -apoyar en la organización de trabajo de los grupos -organizar actividades metalingüísticas necesarias -apoyar en la resolución de conflictos -verificar plazos y cumplimiento de tareas | <ul style="list-style-type: none"> -resumir material necesario -organizar con precisión el trabajo de grupo -leer y producir textos -recurrir a otras asignaturas -cumplir a tiempo -apoyar a los demás grupos |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| | <p>apoyo de compañeros y/o docente</p> <p><i>*Balances intermedios</i> -regulación de proyectos y contratos</p> | | <p>-entregar apoyo afectivo para sostener esfuerzos</p> | <p>-buscar soluciones a problemas</p> |
| 4 | <p>REALIZACIÓN FINAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN: SOCIALIZACIÓN Y VALORIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO BAJO DISTINTAS FORMAS</p> <p>-presentación oral, carteles, exposiciones, recopilación de cuentos, diarios, montaje fotográfico comentado, espectáculo, encuentros, etcétera.</p> | <p>Grupos</p> <p>Colectivo</p> | <p>-entregar un respaldo afectivo para dar seguridad</p> <p>-apoyar eficientemente para compensar las lagunas de último minuto en sus conocimientos</p> <p>-supervisar la organización de las puestas en común</p> <p>-cautelar la excelencia en las presentaciones</p> | <p>-preparar condiciones, materiales, arreglo, espacio, repartición de roles.</p> <p>-presentar a los demás el producto del trabajo de su grupo, enfocado en los destinatarios</p> <p>-escuchar y acoger el trabajo de los demás</p> |
| 5 | <p>EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DEL PROYECTO DE ACCIÓN HECHO POR LOS ESTUDIANTES Y POR ELLOS</p> <p>-síntesis de lo que ha funcionado bien o no y por qué, facilitadores y factores que lo han hecho posible o no.</p> <p>-se proponen mejoras para la realización de proyectos siguientes en cartel y en cuadernos de contratos</p> <p><i>*resoluciones con miras a proyectos posteriores</i></p> | <p>Colectivo</p> <p>Evaluación individual y grupal hecha anteriormente</p> | <p>Dirigir la evaluación:</p> <p>-identificando los índices de logro</p> <p>-clasificando los argumentos</p> <p>-suscitando la reflexión sobre lo que se debe mejorar</p> <p>-hacer notar las resoluciones con vistas a los próximos proyectos en un papel bond.</p> | <p>reflexionar y opinar</p> <p>-escuchar y considerar la opinión de los demás</p> <p>-proponer mejoramientos para el próximo proyecto</p> <p>-anotar en su carpeta</p> |
| 6 | <p>EVALUACIÓN COLECTIVA E INDIVIDUAL DE LOS PROYECTOS ESPECÍFICOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS</p> <p>-implementar actividades de refuerzo individual o colectivas</p> <p><i>*Síntesis metacognitiva de lo que hemos aprendido y cómo lo hemos hecho, sobre lo que debemos reforzar y cómo vamos a hacerlo</i></p> <p><i>*Construcción de herramientas recapitulativas con miras a seguir construyendo aprendizajes</i></p> | <p>Colectivo</p> <p>Previamente preparado en trabajo individual o grupal</p> | <p>-hacer identificar los aprendizajes</p> <p>-ayudar a sistematizarlos</p> <p>-estimular la elaboración colectiva de una herramienta de referencia utilizando lo aprendido</p> | <p>-hacer una reflexión metacognitiva individualmente y con sus compañeros</p> <p>-integrar la herramienta a su carpeta</p> |

Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:50-51)

e. Estrategia de Interrogación de textos

La investigación se realizó teniendo como objeto de estudio el gusto por la lectura, entendiendo como lo hace Lomas (2009), que leer es comprender, por tal razón, se pone en marcha la estrategia de interrogación de textos que enseguida se especifica.

Es una estrategia pedagógica que desemboca en la comprensión del texto y en la elaboración de herramientas, mediante la explicitación y argumentación de las estrategias individuales, confronta al estudiante con la complejidad del texto completo. Se trata de la interrogación de un texto por parte de los niños para construir su sentido (Jolibert y Jacob, 2009). Poner en práctica la interrogación de textos, debe estar enmarcada en un proyecto propuesto con y por los niños para que tenga sentido y significado para ellos como lo plantean Jolibert y Saraiki (2009) y Lomas (2009) así como para responder a aprendizajes explícitos para los niños.

La estrategia cuenta con las siguientes fases de reflexión:

1. *Preparación para el encuentro con el texto*, teniendo en cuenta que la interrogación ha de estar enmarcada en un proyecto de acción, relacionarlo con las experiencias anteriores de los niños, se ha de conocer el tipo de texto y sus características.
2. *Construcción de la comprensión del texto*: primero se lee el texto de manera individual y silenciosa, posteriormente, en conjunto se elaboran significaciones de manera negociada, argumentando, releendo y acudiendo a las herramientas elaboradas del curso, después se elabora una representación del texto completo, compartida y coherente.
3. *Sistematización metacognitiva y metalingüística* o ¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?, se habla sobre las estrategias utilizadas - índices que nos ayudaron a comprender el texto, los estudiantes elaboran herramientas donde sistematizan lo que han aprendido, pueden ir colocadas en la pared de metacognición y en la carpeta-caja de herramientas de cada niño, para concluir se pasa a la puesta en perspectiva: se identifican los obstáculos encontrados que requieren tiempo para consolidar, apropiar en colectivo o individualmente.

La mediación del docente en esta estrategia consiste en señalar contradicciones, suscitar argumentos, apuntalar la construcción del sentido con síntesis y herramientas provocando la reflexión metacognitiva para desembocar en la comprensión compartida del texto. Es importante que el docente observe el proceso que cada estudiante realiza en la interrogación de textos, ya que permite, además de la reflexión metacognitiva, realizar actividades diferenciadas, personalizadas, de entrenamiento-refuerzo para los niños.

Durante la puesta en marcha de la estrategia el docente puede optar por *la pedagogía del regalo que consiste* en saber hasta dónde pueden llegar sus estudiantes, para proporcionarles una estrategia, lectura en voz alta después de que los estudiantes expresen el sentido del texto para que sigan avanzando en la comprensión del texto.

f. Módulo de aprendizaje de la escritura

En la presente intervención se retoman elementos del módulo de escritura aunque el objeto de estudio es el gusto por la lectura, ya que durante la puesta en práctica de Proyectos, se produjeron distintos tipos de texto que tuvieron como guía las orientaciones aquí descritas.

El módulo de aprendizaje de escritura es una estrategia didáctica individual y colectiva de construcción de competencias individuales que permite la producción de un texto completo determinado, *a partir del punto en que está cada niño*, gracias al apoyo del docente y de sus compañeros puede adquirir conciencia de los procesos que él utiliza para producir *solo* un texto pertinente, lo más acabado posible y elaborar una estrategia y herramientas reutilizables en otras situaciones análogas. Las herramientas constituyen una guía importante para que los estudiantes diferencien la silueta²⁰ de los distintos tipos de texto que se trabajarán durante la intervención.

Las fases del módulo de producción de textos son:

²⁰ Esquema que muestra los elementos de los diferentes tipos de texto. Ver anexo 4.

1. *Preparación para la producción del texto* (colectivo e individual), debe inscribirse en un proyecto de acción de clase, en un proyecto global de aprendizajes y en un proyecto específico de competencias, relacionando la nueva producción con experiencias y saberes previos.

2. *Gestión de la actividad de producción del texto*. La primera escritura de manera individual, no es un borrador, el niño invierte todo lo que ya sabe hacer, es un esbozo completo, una fase donde se viven situaciones-problema, se construyen las herramientas de sistematización de manera colectiva, las estrategias utilizadas (se colocan en la pared o en carpeta-caja de herramientas de cada niño).

3. *Revisión del texto como una ida y vuelta entre la revisión individual y grupal del texto*.

4. *Producción final: maqueta y obra maestra*. La maqueta es el último borrador, respeta la silueta, la ortografía, se relee por los compañeros y el docente para hacer las últimas correcciones para entregárselo a los destinatarios, la obra maestra es el escrito concluido.

g. Los 7 niveles lingüísticos

Los 7 niveles lingüísticos, constituyen una herramienta para los docentes para conocer el grado en que los niños producen y construyen significados de textos completos. Del mismo modo, sirven para que el docente tenga una guía para implementar actividades de refuerzo e entrenamiento (Jolibert y Jacob 2011). No funcionan linealmente o progresivamente, sino más bien constituyen una guía para producir e interrogar textos completos de manera eficiente en situaciones reales y auténticas dentro del marco de un proyecto. Se describen en seguida.

a) En el nivel del texto contextualizado

Nivel 1. Contexto situacional.

No hay un texto neutro, siempre tiene un propósito, depende de su contexto, es importante reconocer el autor, el destinatario, el contenido y el fin con que se lee o produce. En situaciones reales. ¿Quién lo escribió?, ¿A quién está dirigido?, ¿Para

quién fue escrito? ¿Qué efectos se esperan? En el caso del lector, la intención con la que interrogo el texto.

Nivel 2. En el nivel de distintos contextos culturales.

Requiere identificar y aclarar el vocabulario, identificar a qué área de estudio corresponde: literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, cultural, tipo de lengua que se utiliza.

b) En el nivel de la globalidad del texto.

Nivel 3. Tipo de escrito al que pertenece y su función.

Está relacionado con el anterior, vocabulario específico, tratamiento del tema, el texto funciona como respuesta a una necesidad en el marco de un proyecto real. Textos funcionales, de ficción o literarios.

Nivel 4. Lógica de su organización de conjunto.

Se refiere a la superestructura que es la forma en que se estructura el texto, es decir, la silueta y la dinámica interna: cómo está organizado, para saberlo se deben localizar marcas o huellas como los elementos que la conforman: título, subtítulo, etcétera. Del mismo modo la articulación lógica de los planteamientos a lo largo del texto, la dinámica interna (inicio, cierre, progresión).

Nivel 5. Coherencia y cohesión del texto.

Funciona para comprender mejor el texto o producir un texto que sea comprensible para el lector tomando en cuenta los conectores, campos semánticos, elecciones enunciativas, verbos, tiempos verbales, personas, lugares, la expresión o no de la subjetividad a través de los adjetivos, los elementos que se repiten (anáforas), la progresión temática que aporta nueva información, marcas no lingüísticas como la puntuación.

c) En el nivel de la oración y la palabra

Nivel 6. A nivel de las frases.

La relación entre palabras y frases, tema-propósito, tipos de proposiciones, acceder a la significación de las frases para entender la continuidad temática y cronológica que

refuerza o presenta nueva información, concordancia verbo-sujeto. Sintaxis (concordancia de género y números, tiempo y persona), vocabulario, ortografía.

Nivel 7. A nivel de la palabra.

Tratamiento de las microestructuras de la palabra, acceder a la significación de la palabra, descomponerla en sílabas, su ortografía, fonología (componentes sonoros del lenguaje), semántica de la palabra, relacionar la palabra nueva con otras para encontrar su significado. Reconociendo que la palabra es un problema gráfico por resolver con la confrontación y la negociación estudiante-estudiante-docente que permite avanzar en su comprensión y construcción.

h. La superestructura del cuento

Jolibert y Sraïki (2012), proponen construir junto con los estudiantes la superestructura o silueta de los distintos tipos de texto, con el propósito de que reconozcan las diferencias, puedan identificarlos y construirlos.

i. Evaluación en Pedagogía por Proyectos

La evaluación que se propone es de tipo formativa²¹, permite las actividades del docente de manera individual o grupal con actividades de entrenamiento o refuerzo, para lograr la automatización y que mide los progresos de manera individual para proporcionar aprendizajes diferenciados, conciliar el contrato individual con el colectivo, informar a los padres y estudiantes del proceso cognitivo en el que se encuentran (Jolibert y Jacob, 2009).

Para lograr que los niños automaticen y mejoren la eficacia de sus estrategias empleadas, la intervención del profesor debe ser puntual y no reemplazar a los niños, interrogar sin buscar una respuesta esperada en un ambiente estimulante de confianza, retomando actividades de auto y coevaluación.

²¹ En el sentido de que la evaluación es una oportunidad de reconocer las dificultades y logros que tiene el estudiante para potenciar su aprendizaje.

Las herramientas de apoyo para la evaluación formativa son:

- *Cuaderno individual de textos*. En él se incluyen los textos interrogados en el aula. Que se retoma en lugar de éste el diario de vida lectora con los mismos propósitos.
- *Cuaderno de descubrimientos en lectura*, en donde se reúnen los contratos individuales, producciones significativas y los ayuda memoria que son anotaciones acerca de lo realizado para volver a utilizarlas.

2. Aportes sobre el gusto por la lectura

Contar con una visión acerca de la lectura, permite comprender cómo es entendida y desde qué enfoque y percepción es enseñada, en este apartado se explicita cómo se conceptualiza *el gusto por la lectura* y qué elementos propician que los estudiantes lo desarrollen. Del mismo modo, se muestran otros aportes teóricos que respaldan la investigación realizada.

a. La enseñanza de la lengua

Desde la perspectiva sociocultural, la enseñanza de la lengua resalta la importancia de la mediación social y de signos, los signos en este caso son los empleados por el lenguaje, y en cuanto a lo social se refiere a la interacción. Tal mediación además requiere reconocer que el niño cuenta con conocimientos que ha obtenido en su vida cotidiana, precisamente a través de la influencia social y cultural, mismos que constituyen su Zona de Desarrollo Real.

La mediación, en la creación del Desarrollo Potencial desde los planteamientos de Rojas (2002) adquiere importancia, pues constituye lo que una persona hace para mediar en la construcción del conocimiento, de ahí que la interacción entre iguales y con adultos sea de suma importancia para lograr llegar a la Zona de Desarrollo Próximo en donde el estudiante es capaz de hacer cosas por sí mismo. Es por esta razón que la enseñanza gira alrededor de la Zona de Desarrollo Próximo entre la interacción de un novato y un experto, promoviendo el uso autónomo y autorregulado

de los contenidos por parte de los estudiantes, siempre buscando la utilidad o funcionalidad de lo que se hace y la evaluación se centra en los procesos.

Lo dicho hasta el momento recupera algunos de los principios constructivistas del aprendizaje, en donde éste constituye una construcción personal que se realiza con ayuda de los demás, reconociendo los conocimientos previos, experiencias, intereses de los niños; aquí se hace necesario recuperar la educación holística dando importancia a la afectividad, a la creación de una imagen positiva de uno mismo dando la seguridad y autoestima a los estudiantes para enfrentar nuevos retos, donde el estudiante sea un niño feliz que aprende. Entendiendo que el aprendizaje es un proceso activo en donde el niño construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento a partir del significado y el sentido que atribuye a los contenidos escolares (Lozano, 2003).

Entonces, desde los planteamientos del socio constructivismo de Vygotsky, *el gusto por la lectura* reclama retomar los intereses de los niños. Las actividades en torno a la misma, deben propiciar en la enseñanza de la lengua, han de ser auténticas en situaciones reales, dando el poder y la libertad a los estudiantes de que digan qué es lo que quieren hacer para que ellos mismos se sientan motivados y dispuestos para el aprendizaje.

La interacción social, brinda claridad al sostener que la interacción que se busca en las aulas de clase se basa en principios prácticos, es decir, en la funcionalidad que como se ha sostenido, ha de tener el aprendizaje de la lengua, mostrando objetivos prácticos, es por eso que “la participación cotidiana de los niños y adultos en actividades compartidas contribuye a un rápido progreso de los niños en llegar a ser participantes hábiles en la vida social e intelectual de la sociedad en que viven” (Rogoff, 2001).

En esta propuesta de intervención que se está realizando desde la Pedagogía por Proyectos, se le brinda importancia a la funcionalidad de la lengua, su influencia social

para finalmente retomar las cuestiones normativas y técnicas, desde un enfoque comunicativo que a continuación se detalla.

b. El enfoque comunicativo

En México, la enseñanza de la lengua con la asignatura de Español, se perfiló desde el año 1993, en un enfoque comunicativo reconociendo la importancia de retomar la lengua hablada, escrita, literaria y la reflexión sobre la lengua. A partir del año 2000, en los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se profundiza la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo buscando desarrollar en el estudiante la competencia comunicativa. Algunos rasgos de la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo se mencionan en seguida.

Se reconocen los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje; parte de estrategias didácticas significativas con textos reales y completos, contextualizados, para la comprensión y su funcionalidad; propicia el trabajo entre pares y grupales, retoma principios del constructivismo Vygotskyano dando reconocimiento al sentido social y democrático de acceso real a las prácticas sociales del lenguaje; el trabajo parte de proyectos didácticos a partir de las prácticas sociales de la lengua en donde se confrontan diversas formas de leer y escribir; se propicia la autoevaluación y la cooperación entre pares para un trabajo colaborativo en donde el rol del profesor es el de ser un mediador que apunta preguntas para guiar la reflexión y confrontación de los estudiantes. Situación que se retoma en la investigación en torno al *gusto por la lectura* al confrontar entre los estudiantes su lectura favorita, así como sus argumentaciones del por qué lo es.

Por otro lado, el enfoque comunicativo no deja de lado el conocimiento formal de la lengua como lo es la normatividad y su parte técnica, sino que se busca su funcionalidad, se da importancia al sentido de “saber hacer cosas con las palabras” (Lomas, 1999), en donde el estudiante sea capaz de intercambiar comunicativamente

con diversas personas y situaciones, en este caso en torno a lo leído para desarrollar *el gusto por la lectura*.

c. Competencias desde una perspectiva constructivista

En la presente investigación, se busca el desarrollo de competencias relacionadas con potenciar el gusto por la lectura en los niños, desde una perspectiva constructivista, donde se reconoce que los conocimientos que obtiene el niño, deben ser de acuerdo con su contexto y su realidad, por ello las competencias son construidas por el docente y los propios estudiantes durante el proceso de la puesta en marcha del proyecto de acción. La competencia es entendida como “la capacidad de saber hacer” (Jolibert y Jacob, 2011).

Las competencias son construidas desde dentro, retoman el trabajo en clase y lo que los estudiantes pueden hacer, son logrables, además permiten tener un panorama claro sobre lo que los niños saben hacer y lo que se les dificulta, lo que se debe reforzar por parte del docente (Mosquera²²).

La competencia en el sentido constructivista, “es una capacidad de movilizar diversos procesos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2008). En este sentido, las competencias recuperan la movilización de conocimientos para resolver situaciones problema, en un ambiente democrático en donde se da una evaluación formadora para identificar procesos que los niños aún no logran de manera autónoma y en los que requieren ayuda; también se propicia la reflexión sobre lo realizado para reconocer las estrategias y conocimientos utilizados para solucionar la problemática a la que se está enfrentando.

22

<http://marthacmosquera.webcindario.com/MemForo1/documentos/DOCUMENTOSDEAPOYO/ALGUNASSUGERENCIAS.pdf> Obtenido el 13 de septiembre de 2014.

A continuación se especifica cómo se busca desarrollar la competencia literaria que propicia el desarrollo del *gusto por la lectura*, tomando en cuenta los planteamientos anteriores.

d. Competencia comunicativa y literaria

En el enfoque comunicativo se busca desarrollar la competencia comunicativa, que es la “capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en diversas situaciones que se presentan en cada ocasión” (Lozano, 2003), respondiendo a las reglas sociales, en otras palabras, es la forma en que una persona se desenvuelve competentemente en diversos contextos de la vida cotidiana de forma eficaz y crítica.

La competencia comunicativa tiene subcompetencias (Lomas, 1999) entre las cuales se encuentra la competencia discursiva que desarrolla comprensión y producción de distintos tipos de textos, de la que se desprende la *Competencia Literaria*, misma que busca desarrollar el disfrute de los textos literarios, con lo que se argumenta la importancia de desarrollar *el gusto por la lectura*, sin buscar su escolarización en un ambiente de libertad, ya que Lomas (1999), considera que el disfrute de textos durante la infancia y la adolescencia debe ser la antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

En el mismo sentido, Cassany (2002), sostiene que la competencia literaria debe permitir al estudiante el conocimiento lento y progresivo de géneros literarios, desarrollar la lectura como placer, fuente de conocimiento y de comunicación en el sentido de retomar su funcionalidad, utilizar la lengua como medio de expresión de vivencias y sentimientos así como incluir la comprensión lectora.

En torno *al gusto por la lectura*, es importante retomar la competencia literaria a través de su funcionalidad, mostrando actividades trascendentales a los estudiantes en donde puedan practicarla de esta forma en la escuela, pero también una parte muy

importante es dar a conocer la parte atractiva de la lectura, apreciarla, poniendo a los niños en contacto con los textos y facilitando su acceso a ellos.

e. La intervención del profesor en la enseñanza de la lengua

Para la presente intervención se consideró el enfoque comunicativo que da prioridad al uso de la lengua en situaciones reales, del mismo modo se aclara que el gusto por la lectura es un tema elegido para la intervención basado en las necesidades del grupo (vislumbradas en el diagnóstico) en el que se intervino, sustentado en la visión que Cassany (2002), acerca de que se ha de propiciar la enseñanza de la lengua a través de proyectos de centro desde un contexto local, desde las necesidades de los estudiantes.

De igual modo, se considera que la escuela debe ser el reflejo de la sociedad en la que vive y debe preparar a los niños para desenvolverse en una sociedad plural. En este sentido, Cassany (2002) argumenta que se han de cumplir 3 requisitos básicos hacia la lengua: 1. Motivación: dándole un tratamiento adecuado; 2. Aprender la lengua usándola, es decir, utilizarla en situaciones reales de comunicación antes de conocer sus aspectos estructurales para lograr un aprendizaje significativo; 3. Propiciar en el aula diversas formas de interacción en torno a la lengua.

Desde esta perspectiva, *el gusto por la lectura* ha de desarrollarse tomando en cuenta los intereses de los niños para que tengan motivación de leer en situaciones reales.

Los docentes, deben abrir espacios que dejen de lado la cuestión normativa y técnica de la lengua para motivar a los estudiantes hacia la lectura usándola en un contexto de libertad; dando pauta a la implementación de actividades divertidas y gratificantes que contagien el gusto por la lectura, en las cuales la lectura se utilice para resolver retos (Solé, 2005).

Desde la perspectiva del Lenguaje Total, como lo sostiene Goodman (1993), el profesor ha de propiciar experiencias auténticas, en este caso particular, que es el gusto por la lectura, se reconoce que debe tener un propósito funcional, para que el estudiante, en un ambiente de libertad, pueda guiarse por sus intereses para desarrollar *el gusto por ella*.

De acuerdo con los planteamientos de Smith (1998), los maestros deben ofrecer actividades significativas diferenciándolas de la instrucción alfabética, es cierto que la escuela es la principal encargada de alfabetizar a los que asisten a ella, sin embargo no con el hecho de alfabetizar, los estudiantes se van a interesar por la lectura y van a comprender lo que leen, es relevante que también se les desarrolle *el gusto por la lectura* para que logren acceder al conocimiento y construirse a sí mismos.

Continuando con los aportes, Michelle Petit (1999), menciona que los cuentos, entre otros, constituyen un material que enriquece la imaginación, con lo que se pueden interesar los estudiantes.

f. Comunicación efectiva para el desarrollo del gusto por la lectura

Para propiciar *el gusto por la lectura*, la actitud del docente en el aula de clase tiene que ser una que favorezca la comunicación, lo que implica ser accesible, flexible, brindar confianza, establecer una relación entre iguales, generar complicidades, mostrar interés por la realidad, intereses y expectativas de los niños como sostiene Sanz (2005).

El gusto por la lectura se pretende lograr con la fractura de la escolarización de la lectura en pro del *gusto* por la misma, reconociéndola como una experiencia única, de un instante que tiene la posibilidad de brindar reacciones físicas y emocionales desde los planteamientos de Sánchez (2006), donde dicha experiencia es única y tiene que ver con el proceso transaccional del que habla Rosenblatt, (2002) en donde el lector y el autor ponen en juego significaciones que toman significado y relevancia de acuerdo

a las experiencias del lector, su estado de salud, el momento y etapa de la vida en que lee un texto, con el propósito que lo hace, lo que da pauta a entender que las emociones y significaciones que despierta una lectura son únicas e irrepetibles.

Para lograr que las actividades sean significativas y se desarrolle *el gusto por la lectura*, el interés debe ser intrínseco a ellas (Escalante de Ucrrecheaga, 2006) y coadyuvar al desarrollo de la lectura independiente o autónoma por la que se opta.

1) Una mirada social a la lectura en la escuela

La lectura y la escritura son de carácter social, es decir sus prácticas, se configuran de acuerdo al contexto, de este modo hay que entender que leer no sólo requiere desarrollar procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socio-culturales de cada práctica concreta de la lectura y la escritura (Cassany, 2002), debido a que la construcción del lenguaje se da en diferentes ámbitos: la familia, la escuela y la sociedad.

Es por lo mencionado, que las actividades en torno a la enseñanza de la lengua han de propiciar el trabajo cooperativo, a partir de situaciones reales para recuperar el uso de una lengua contextualizada, que se usa con propósitos comunicativos reales y adaptados en diversas situaciones en donde se desarrollan las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Buscando la formación de lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes que funcionen en su contexto sociocultural a partir de textos completos y auténticos de la vida diaria (Lozano, 2003).

El gusto por la lectura, encuentra aquí razón de ser, debido a la importancia que se le da al estudiante para elegir los textos que quiere leer a partir de sus necesidades e intereses en un ambiente de libertad.

2) Qué es lectura

La lectura es entendida como un acto de libertad, (Pasut, 1991) porque tiene un ritmo propio que gobierna la voluntad del lector, debe tener la libertad de expresar todo lo que la lectura le produjo y reflexionar con otros acerca de sus puntos de vista. Por otro lado, en palabras de Michel Petit (1999) la lectura constituye la posibilidad para quien tiene el deseo de cambiar, de convertirse en alguien diferente, de apartarse del camino trazado, de emanciparse. Se trata de un redescubrir y representar nuevas formas de la realidad (Rodari, 1983).

En la presente investigación, se entiende por lectura *un acto de libertad* (Argüelles, 2014) para compartirlo se tiene que utilizar la imaginación para que sea placentera, en un ambiente de democracia y libertad para elegir lo que se quiere leer y disfrutarlo; leer, además, es entender desde la perspectiva de Lomas (1999); sin embargo, antes de entender o interpretar los significados de un texto auténtico desde la perspectiva de Jolibert y Jacob (2012), se ha de desarrollar en los niños *el gusto por la lectura*, para que a partir del gusto por ella, se logre también entenderla.

3) Contagio del gusto a la lectura

Argüelles (2014) sostiene que es mejor optar el contagio de la afición o *el gusto por la lectura*, en lugar de optar por la promoción y el fomento del hábito lector, ya que no todos los hábitos son siempre placenteros y esta es una razón por la que muchas campañas de fomento y promoción de hábitos lectores fracasan al imponer hábitos rígidos, mecánicos y sin emoción a las personas; en cambio la afición y en este caso, *el gusto por la lectura*, es abierta y se comparte con otros intereses y gustos, es por ello que en esta investigación opta como objeto de estudio, con *el gusto por la lectura*.

El mismo autor sustenta que la lectura debe ser un acto de felicidad, por lo que hay que propiciar que la gente lea por placer y no por obligación, a partir de los intereses y como una actividad cotidiana de la que se desprenden conocimientos, saber,

sabiduría. La lectura es un paso más de la alfabetización a la que se tiene derecho, por lo que hay que darle seguridad al lector en potencia, que son todos los niños.

Argüelles (2014) sustenta que la alfabetización no se limita a la decodificación de signos, sino en contagiar el entusiasmo por el amor a la lectura para que los niños lean de manera autónoma de acuerdo a sus intereses. La lectura no es cuantificable, su poder es inmaterial porque contribuye a la formación de la identidad, modifica el pensamiento y emoción, pues permite conocer otros mundos, cómo viven y actúan otros seres humanos. Así *el gusto por la lectura* debe contagiarse sin motivos utilitarios, en espacios confortables en los que los niños aprendan a leer, leyendo.

4) Clima o ambiente lector

Para desarrollar *el gusto por la lectura*, primero se debe tener en cuenta que se ha de crear un clima lector, en este sentido, Lerner (1996), argumenta que si es posible leer en la escuela creando un clima lector que considere la integración de pares a través de ella y retomando siempre los intereses de los niños para la elección de las lecturas, además, se ha de propiciar que el niño identifique la función social de la lectura.

Del mismo modo, el docente debe crear rincones de lectura en donde se propicien situaciones variadas y significativas con respecto a la lectura, constituyendo un modelo lector, optando por el trabajo cooperativo, la autonomía y un clima relajado y de interés (Gil, 2005).

En este sentido, la lectura en la escuela, debe ser una práctica viva para que sea un instrumento poderoso que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, por lo que ha de estar inscrita en proyectos en donde los estudiantes se sientan identificados con los propósitos para cumplirlos y en donde se les brinde la oportunidad de auto controlar lo que están comprendiendo al leer y de mejorar sus estrategias (Lerner, 2001).

Por otro lado, se amplía la creación de ambientes lectores con la propuesta del Ministerio de Educación de la República de Chile (2009) que tiene que ver con el diario de lectura en donde los niños registran sus opiniones sobre lo leído, y en donde se propone también darles una guía para registrarlas que incluya título, lo que más me gustó fue, lo que menos me gustó fue, leído por, fecha y firma del tutor. La guía se adapta sin formato preestablecido para que los estudiantes expresen sus opiniones acerca de lo leído y no necesariamente lleva la firma del tutor, ni nombre de quien lo leyó, pues cada estudiante lleva su diario de lectura.

En el mismo documento del Ministerio de Educación de Chile (2009) se propone una guía para realizar la invitación a los padres de familia para que asistan a la escuela a leer a los estudiantes, adaptando ésta al contexto. También se proponen consejos para leer en voz alta para que el profesor que interviene los tome en cuenta. Dichos consejos son: leer el cuento completo en silencio, leerlo por segunda vez en voz alta, analizar el cuento para comprenderlo, realizar ejercicios de respiración apropiada, imitación de sonidos de animales y distintas voces, ejercicios de gestos y ademanes, leer con emoción, pronunciar adecuadamente, respetar signos de puntuación, encontrar tonos exactos y ofrecer una lectura fluida.

En este sentido, Chambres (2007), plantea la importancia de desarrollar ambientes lectores que desarrollen *el gusto por la lectura*, acercar libros y hacerlos accesibles físicamente a los niños, la posibilidad de realizar producciones acerca de lo leído, que van desde escenificaciones (dramatizaciones), grafitis, dibujos, diarios de lectura y maquetas.

5) Formación de lectores autónomos

Este Proyecto de Intervención opta por la formación de lectores autónomos que *leen por gusto*, definición que se retoma de Garrido (2000), él menciona que los lectores auténticos son los que leen por voluntad propia, porque saben que leyendo pueden encontrar respuestas a sus necesidades de información, de formación y también por el puro placer de leer. Otro aporte del autor es que la alfabetización no se ha de reducir

a la decodificación de signos, sino además, del desarrollo de entender y sentir el texto completo, así como el gusto por la lectura, se ha de contar con materiales de lectura, leer en voz alta a los estudiantes dando expresión a la voz, dramatizando los diálogos para interesarlos, dejar que los niños escriban y hablen acerca de lo que leen.

El autor da recomendaciones que hace sobre las características de los libros para los niños por rango de edad. Para la intervención se tomaron las correspondientes a niños de 7 y 8 años. De acuerdo con Garrido (2000) a los niños en este rango de edad, les gustan libros con ilustraciones llamativas, frases cortas y vocabulario sencillo.

Cabe señalar que para la formación de lectores autónomos, es necesario respetar los gustos de un lector incipiente (Oviedo, 2006) para que, de manera progresiva vayan desarrollando calidad de lo elegido. Es importante no imponer lecturas a los estudiantes, pero si darles el acceso de poder conocer diversidad de textos y autores, permitirles leer desde lo próximo a lo lejano para facilitar el acercamiento a obras clásicas (Cassany, 2002).

g. Estrategias de lectura

Para desarrollar *el gusto por la lectura*, se implementaron diversas estrategias para que los niños se acercaran a los textos en un contexto de libertad, democrático y de manera autónoma.

Para poner en práctica las estrategias de lectura se tuvieron en cuenta las condiciones facilitadoras para el aprendizaje tales como el ambiente democrático, las relaciones horizontales, así como las necesidades inmediatas de los estudiantes, el contexto en el que nos encontramos inmersos en el día a día de la práctica educativa.

Tales estrategias se describen en la siguiente tabla.

Tabla 4. Estrategias de contagio para la lectura

| Nombre de la estrategia / Aporte para la intervención | Autor que la propone | Propósito /Acercamiento general |
|---|---|---|
| Interrogación de textos (explicada en el capítulo anterior). | Jolibert y Sraiki (2012) | Construir el significado de un texto completo en contextos reales. Se guía de 3 fases: Preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística. |
| Conformación de una comunidad lectora. | Carney (1992) | Conformación de una comunidad lectora mediante la estructuración de un ambiente en donde la puesta en común de los textos es importante y entretenida, se facilite el acceso a los textos para que los niños tengan contacto con ellos, en donde tales textos sean leídos completos con fines reales. |
| Integrar a la familia para contagiar el gusto por la lectura. | Ministerio de Educación de la República de Chile (2009) | Estructura de invitación para invitar a familiares a leer en la escuela. Guía para escribir opiniones acerca de un texto leído. Cómo leer en voz alta. |
| Ambientes lectores. | Chambers (2007) | Cómo conformar ambientes lectores en un contexto de libertad. Dar accesibilidad de libros a los niños en lugares cómodos. Realizar producciones de lo leído. Cómo leer en voz alta Los niños traen a la escuela lo que quieren leer |
| Sábanas para compartir. | Correa (2013) | Los niños inventan historias a partir de dibujos creados por ellos. |
| Voces en el aula. El álbum como generador de encuentros entre los niños y la lectura. | Valderrama, Camacho, Cortés (2013) | A partir de imágenes, de observar la portada y contraportada de los libros los estudiantes expresan de qué tratará el libro para comenzar con la lectura de libros de manera individual, en parejas, en equipos o grupal. |
| Los libros tienen alas | González (2013) | En donde se propicia el acercamiento hacia los libros con los niños para que elijan alguno que les agrada, lo comenten con el grupo y se fije un tiempo específico dedicado a la lectura. |
| Dibujan un cuento | Añorve (2010) | Los niños dibujan un cuento leído y lo vuelven a contar a partir de las imágenes. |
| Te lo digo con mi cuerpo, te lo digo con mis gestos | Sastrías (1992) | Se dramatiza un cuento por equipos por medio de mímica para que los otros adivinen el título del cuento. |
| El cuento congelado | Sastrías (1992) | Los niños escogen una situación o personaje del cuento y se congelan para que los demás adivinen cuál es |
| Hoy te recomendamos | Sastrías (1992) | Los niños recomiendan cuentos que han leído |
| Veo.. | Sastrías (1992) | Los niños cierran los ojos y comentan lo que se imaginan mientras les leen el cuento |
| El cuento sorpresa | Sastrías (1992) | En una canasta se meten objetos que son utilizados como auxiliares para contar cuentos |
| El libro y yo | Sarto (1998) | Los niños expresan situaciones planteadas en un cuento específico |

Nota: se puede consultar el autor en referencias bibliográficas.

h. El cuento como propiciador del gusto por la lectura en niños de primaria

En la presente investigación, el cuento es entendido como una narración breve en prosa, que puede apoyarse en la realidad pero que revela la imaginación, consta de acontecimientos entrelazados en una trama graduada para mantener en suspenso al lector. Los actores pueden ser humanos, animales humanizados o cosas animadas (Anderson, 1992). Por otro lado, se puntualizan los tipos de cuento, ya que a pesar de que los estudiantes no muestran interés por uno en específico se trabajaron determinados tipos que es necesario reconocer por parte de la docente investigadora.

1) Tipos de cuento

Los tipos de cuento que propone Anderson (1992) son:

- ✓ Cuentos realistas: son el resultado de la voluntad de reproducir lo más exactamente la realidad del yo (sentimientos y pensamientos) y el no yo (sociedad y naturaleza).
- ✓ Cuentos lúdicos: Son hechos extraordinarios que ocurren en la vida, se buscan climas exóticos, personajes excéntricos, situaciones excepcionales, por ejemplo los cuentos de detectives.
- ✓ Cuentos misteriosos: presenta la realidad como si fuera mágica, los sucesos siendo reales, producen la ilusión de irrealidad.
- ✓ Cuentos fantásticos: las maravillas transcurren en un mundo anormal desde el punto de vista humano, no es necesario que existan los hombres, lo imposible en el mundo físico, se hace posible en el orden fantástico, un ejemplo de ello son los cuentos de hadas.

2) Estructura del cuento

Siguiendo los planteamientos de Actis (2003), el cuento se divide en:

- Introducción: se presenta a los personajes, se ubican en un espacio y tiempo con datos generales de la situación.
- Nudo o desarrollo: es la narración de los sucesos en su plenitud.

- Desenlace: una o dos fuerzas quedan resueltas o se deja sin concluir cómo se supera el conflicto.

Del mismo modo, Actis (2003) también aclara la superestructura narrativa del cuento que se constituye de:

- La historia. Se constituye por la trama y el aporte del narrador haciendo valoraciones y comentarios.
- La trama que está conformada por una sucesión lógica de episodios solidarios. Cada suceso presenta una acción del relato en tiempo y lugar.

Después de haber retomado elementos de suma importancia que permiten entender el cuento, se describen algunas técnicas que apoyaron la intervención, ya que recuperan el sentido democrático de la educación, y apoyan el trabajo cooperativo en el aula de clase para coadyuvar en el contagio del gusto por la lectura.

i. Técnicas Freinet

Representa una propuesta pedagógica que se complementa muy bien con Pedagogía por Proyectos, al estar cimentada en una vida escolar democrática y dar pauta para que los niños decidan lo que se trabaja en clase, dando la palabra al niño y así mismo se propicie el *gusto por la lectura*. Las técnicas Freinet que se recuperan son:

- *El diario escolar*. En él se plasman las vivencias de todos los integrantes del grupo y sucesos significativos para ellos fuera y dentro de la escuela. En el proyecto de intervención funciono para dos opciones, la primera, es que todas las mañanas se leyó, propiciando el gusto por la lectura de forma autónoma al leer algo producido por los estudiantes; la segunda opción es que sirvió para reconocer momentos que van marcando la vida lectora del grupo en general y de cada estudiante en particular, así como propiciar el conocimiento e integración entre los miembros del grupo.
- *Dar la palabra al niño*: se da la palabra al niño, se tiene en cuenta que lo esencial es procurar las necesidades de los niños y fundamentar el trabajo escolar en sus propios intereses.

- *Conferencia*: el estudiante habla al grupo como el experto acerca de un tema que sea de su interés.

j. Un apoyo: el encuadre del curso para la Intervención Pedagógica

Si se pretende trabajar con el grupo de manera cooperativa y democrática para propiciar el *gusto por la lectura*, por lo tanto, es necesario que una vez que se comienza se dé seguimiento durante todo el ciclo escolar, con base en las necesidades de los estudiantes, con técnicas de integración grupal, que constituyen actividades para lograr que el grupo se integre, se propician determinadas actitudes, y se les involucra en una tarea común.

Reconocer la dinámica del grupo que se refiere a lo que pasa en el interior de un grupo cuando interactúan las personas que se encuentran en él, en donde se ha de procurar el trabajo grupal más que individual (Lozano, 1997).

Algunas de las técnicas de la dinámica de grupo que se recuperaron durante el encuadre del curso en el desarrollo del Proyecto de Intervención se presentan en la siguiente tabla, tomando en cuenta desde luego, que no se ponen en práctica de manera lineal, sino que fueron adaptadas de acuerdo a las características y dinámica del grupo en el momento de su implementación.

Tabla 5. Técnicas de dinámica grupal

| Técnica | Descripción | Propósito |
|--|--|--|
| Entrevistas | A cada estudiante se le entrega una tarjeta y entrevista a otro compañero para hacer anotaciones en su tarjeta y conocerse. | Rompimiento del hielo y presentación general |
| Fiestas de presentaciones | En el centro del salón que da un espacio desocupado y llenan una tarjeta que se les proporciona con el nombre, lo que le gusta, cómo es, su color favorito de otro compañero. | |
| El escudo | Se dibuja un escudo que tiene que llenar de manera personal como el mejor logro familiar y personal, el mayor fracaso, algo que se espera realizar, lo coloca a la vista y lo comentan con sus compañeros. | |
| ¿Me dices tu nombre y me das tu autógrafa? | Los niños anotan en una hoja el nombre total de sus compañeros, lo hacen preguntando a cada quién ¿cómo te llamas?, ¿me das tú autógrafa? | |
| Yo a través de recortes | Los niños hacen un collage de cosas que quieran compartir con el grupo como lo que les gusta, eventos importantes de su vida para compartir con el grupo. | |

| | | |
|--|--|--|
| Canasta revuelta | A cada niño se le dice un nombre de fruta y sólo con mímica tendrán que buscar a sus iguales para conformarse en grupos como lo vaya indicando el docente. | |
| Inquilinos y apartamentos | Dos niños se toman de los brazos levantados y así integran los apartamentos o casa, un tercer niño que se mete en medio de los dos es el inquilino, el profesor anuncia cambio de apartamentos o inquilinos y cuando ya han sido varios cambios anuncia un terremoto que destruye todos los apartamentos y se vuelve a comenzar. | Formar equipos |
| Formación de equipos con apoyo de música y baile | Se pone música y cuando pare la música deben integrarse en grupos con número de niños que el profesor indique hasta que queden como se requiere. | |
| Balsas | El docente pide que todos se pongan en círculo y se tomen de la mano haciendo olas de mar, el barco se hunde y se hacen balsas (equipos) de personas que el docente indica. | |
| Círculo mágico | Los niños se sientan en círculo y cada uno va diciendo su nombre, y el de los compañeros anteriores. | Propiciar la cordialidad cuando se forman nuevos equipos |
| Día de campo | Se les explica a los niños que todos estamos invitados a un día de campo y deben de decir su nombre con un objeto o alimento que proponen llevar al mismo, dicho objeto o alimento debe empezar con la misma letra de su nombre para que puedan asistir al día de campo. | |
| La telaraña | Los niños se sientan en círculo, la docente avienta una bola de estambre que se va desenrollando, cada uno toma el estambre evitando soltar su parte, dice su nombre y lo que la hace feliz como las canciones, juegos, entre otros. Cuando todos pasaron, deben deshacer la telaraña buscando desenredarla. | |
| Hojas de la sinceridad | Los niños se pegan una hoja de papel en la espalda y los compañeros sin poner su nombre, escriben cosas acerca de él. Sin faltar el respeto. | Mejorar las relaciones de un grupo que ya ha trabajado junto |
| Lluvia de ideas | Todos los niños respetando turnos, lanzan ideas acerca de un tema planteado. Las ideas se anotan en el pizarrón para llegar a una conclusión, debe haber un conductor que guíe la participación. | Participación de todo el grupo |
| Foro | Es una discusión informal y libre que permite que todo el grupo exprese su opinión acerca de un tema, cuenta con un moderador, es importante conceder la palabra por turnos, cuidar que las intervenciones no se aparten del tema, al final se plantean conclusiones. | |

Fuente: Extraídas de Lozano (1997)

Después de haber tratado los aportes teóricos del objeto de estudio: gusto *por la lectura*, así como la base Pedagógica la presente Intervención Pedagógica, se da paso al diseño de la intervención para tratar la problemática planteada en el capítulo dos, tomando en cuenta los aportes mencionados aquí.

IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

*Estamos bien dispuestos a aprender todo lo que
nos enseñen en la escuela pero por favor,
déjennos los sueños*
Paul Hazard.
En: Gillig, J. (2001).

En este capítulo se presenta el diseño de la Intervención Pedagógica planteada para realizar la investigación para propiciar el *gusto por la lectura*. Es importante señalar, que en un primer acercamiento la docente-investigadora realizó un boceto de intervención con fundamento en la base teórica de Pedagogía por Proyectos y los fundamentos del objeto de estudio, pero en la práctica se fue flexibilizando y modificando de acuerdo a lo que los niños propusieron en conjunto con la docente, de manera democrática en respuesta a la pregunta: ¿Qué quieren que hagamos juntos?

A. Contexto específico y su relación con el programa vigente

Es necesario tener en cuenta el contexto en donde se pretendía implementar el proyecto para relacionarlo con los contenidos curriculares vigentes y así tener vislumbrados los elementos a los que responde el proyecto de intervención. En el numeral 1 se caracteriza el contexto y en el numeral 2 se establecen los propósitos del proyecto de gusto por la lectura en relación con lo establecido en el Programa de Estudios (SEP: 2011).

1. Contexto específico

La Intervención Pedagógica se realizó con 28 estudiantes de 2ºA de los cuales fueron 14 niños y 14 niñas de entre 7 y 8 años de edad, de la escuela primaria “Manuel Ruiz Rodríguez”, de Jornada Ampliada, ubicada en calle Ópalo y Secretaría C s/n, colonia Esmeralda, Delegación Gustavo A. Madero; con una duración de 7 meses, a partir del mes de agosto de 2014 a febrero de 2015.

La mayor parte del grupo, fueron los estudiantes a los que se aplicaron los instrumentos para obtener el diagnóstico, por lo que las características y problemática planteada, no se modificó.

Los estudiantes se caracterizaron por ser un grupo al que le gustaba mucho las actividades en el patio, que tenían que ver con realizar diversas acciones y no sólo estar escribiendo, había 4 niños que no leían y escribían de manera convencional (cuestión que fue apoyada con acciones enfocadas hacia *el gusto por la lectura*). Por otro lado, mostraban dificultad por autorregular su conducta y trabajar en equipo, hablaban todos al mismo tiempo sin respetar los turnos para hablar, requerían afecto, seguridad y reconocimiento; eran inquietos, les gustaba jugar, sus expectativas del ciclo escolar eran limitadas al mencionar que se iban a portar bien y trabajar en clase, lo que hace reflexionar acerca de la educación tradicionalista en la que han estado inmersos.

2. Propósitos del Diseño de Intervención Pedagógica

En el proyecto de intervención para favorecer el *gusto por la lectura*, se plantean propósitos que a continuación se presentan, estableciendo una relación entre éstos y los que se proponen en el Programa de Estudios (SEP: 2011) para segundo grado de primaria.

Los propósitos de la Intervención Pedagógica se describen a continuación:

- Propósito general:

Desarrollar el gusto por la lectura en estudiantes de 2° grado de primaria.

- Propósitos específicos para la intervención Pedagógica:
 1. Los estudiantes participen en la creación del rincón de la biblioteca que facilite el acceso a libros y promueva gusto por la lectura.
 2. Los estudiantes participen en la creación de ambientes democráticos y cooperativos en contextos reales que los apoyen a constituirse en lectores que tengan gusto por la lectura.
 3. Los estudiantes participen en situaciones cotidianas cooperativas que impliquen la lectura de diversos tipos de texto.
 4. Los estudiantes lean cuentos de manera autónoma con base en sus intereses y necesidades en el marco de Pedagogía por Proyectos y lleve un diario de vida lectora con argumentos acerca de lo que ha leído.

3. Justificación de la Intervención Pedagógica

La intervención se centró en el contagio del *gusto por la lectura*, sin embargo los alcances son mayores, ya que los niños tienden a comprender lo que están leyendo por gusto en un contexto real, por lo que se sustenta que el proyecto de intervención conjuga con lo planteado en el Programa de Estudios Oficial.

En la siguiente tabla se observa cómo los propósitos planteados en la Intervención Pedagógica fortalecen los institucionales.

Tabla 6. Relación de Propósitos de Intervención Pedagógica con la SEP

| | |
|---|---|
| Propósito general: | |
| Desarrollar el gusto por la lectura en estudiantes de 2° grado de primaria desde Pedagogía por Proyectos. | |
| Propósitos específicos para la intervención | Propósitos planteados por el programa de estudios de 2° de primaria |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes participen en la creación del rincón de la biblioteca que facilite el acceso a libros y promueva gusto por la lectura. 2. Los estudiantes participen en la creación de ambientes democráticos y cooperativos en contextos reales que los apoyen a constituirse en lectores que tengan gusto por la lectura. 3. Los estudiantes participen en situaciones cotidianas cooperativas que impliquen la lectura de diversos tipos de texto. 4. Los estudiantes lean cuentos de manera autónoma con base en sus intereses y necesidades en el marco de Pedagogía por Proyectos y lleve un diario de vida lectora con argumentos acerca de lo que ha leído. | <p><i>Para Educación Básica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana. - Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas del lenguaje. - Sean capaces de interesarse por diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales. <p><i>Para Educación Primaria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento. - Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios. |

En cuanto a los principios pedagógicos planteados en el Plan de Estudios 2011:

El principio evaluar para aprender, tiene que ver con la propuesta de una evaluación formativa en búsqueda de la mejora, se plantea una coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación; sin embargo en la práctica los docentes tienden a centrarse en la última, precisamente al encontrarse inmersos en el contexto de una evaluación cuantificable en busca de la calidad, que se contradice con este principio.

En respuesta a este principio, Pedagogía por Proyectos, plantea la importancia de realizar este tipo de evaluaciones, en donde los espacios para hacer reflexiones metacognitivas forman un papel muy importante para que el propio estudiante, los

compañeros y el docente monitoreen el proceso de construcción cognitiva que tiene cada niño.

En la RIEB 2011, el *estudiante*, es considerado el centro de atención en la intervención educativa, sólo que dando énfasis en el desarrollo de competencias vislumbrado en el desempeño. En Pedagogía por Proyectos se pugna por que de igual modo el estudiante sea el centro del proceso de aprendizaje, de hecho es el actor principal que decide lo que tiene que hacer y se responsabiliza por sus procesos de construcción de manera significativa.

Las orientaciones didácticas, la planificación y los ambientes de aprendizaje, propuestos en el programa de estudios mencionado, están centrados en el estudiante, el profesor es percibido como un mediador y se han de buscar ambientes lúdicos y colaborativos, la propuesta de Jolibert, Jacob, Sraïki y colaboradores, encuentra en estos planteamientos la oportunidad de ser implementada en las escuelas, ya que con las propuestas del grupo como tal, incluyendo al docente, se parte de lo que quieren hacer.

La modalidad de trabajo que se propone de manera oficial es la de proyectos, tomados en cuenta como investigaciones sencillas que tienen un producto, cuestión que refiere a la búsqueda de cuantificación de los resultados, sin embargo la parte que se recupera es la implementación de proyectos como lo propone PpP, en donde el estudiante junto con el profesor, que es integrante del grupo también, proponen lo que quieren realizar, cuestión que los hace partícipes, los motiva e interesa y en donde el docente debe ser un mediador muy ágil para relacionarlos con los contenidos planteados en el curriculum oficial del grado y no como lo plantea la RIEB.

A continuación se presenta la flexibilidad del Plan de Estudios, el Programa de Estudios de Educación primaria y el libro de texto de 2° grado, donde se presentaron puertas abiertas para realizar la intervención, ya que además, la Intervención Pedagógica no se centra únicamente en una asignatura, sino en la totalidad, desde una perspectiva contextualizada. Se presenta la tabla con los contenidos oficiales y los

de la intervención que se trabajaron conjuntamente durante la puesta en marcha de proyectos nacidos de los intereses de los niños.

Tabla 7. Relación de la Intervención con el Plan y Programa de Estudios 2° grado

| | |
|---|---|
| Intervención | Plan de Estudios Primaria y Programa de estudios de 2° grado |
| -Reflexión metacognitiva | <i>Principios Pedagógicos</i> En cuanto a los principios pedagógicos planteados en el Plan de Estudios 2011: - El principio evaluar para aprender, tiene que ver con la propuesta de una evaluación formativa en búsqueda de la mejora, se plantea una coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. |
| -El niño es el centro del aprendizaje | - El niño es el centro del aprendizaje |
| Trabajo cooperativo, respetando la diversidad y los niños proponen proyectos de trabajo. | <i>Perfil de egreso de Educación Básica</i> Conoce y valora sus potencialidades como ser humano, sabe trabajar de manera colaborativa, reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos. |
| Estrategias de contagio de <i>gusto por la lectura</i> , la puesta en marcha de los principios de Pedagogía por Proyectos en donde se permite a los estudiantes leer de manera autónoma en contextos reales. - Estrategias de lectura implementadas - Superestructura de los textos trabajados - Trabajo cooperativo con una meta en común para el grupo - Expresa sus emociones, opiniones en torno a lo leído | <i>Estándares de Desempeño</i> En cuanto al primero, que se refiere a los procesos de lectura e interpretación de textos: - Lee de manera autónoma variedad de textos con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse. - Identifica las características de los textos narrativos, considerando su distribución gráfica - Lee variedad de textos - Muestra fluidez al leer en voz alta El último estándar curricular planteado para la asignatura de Español que es Actitudes hacia el lenguaje: - Identifica y comparte su gusto por algunos géneros literarios - Desarrolla disposición por leer - Emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos - Trabaja colaborativamente y toma acuerdos al trabajar en grupo - Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector. |
| Se entiende el lenguaje como instrumento para acceder al conocimiento desde la perspectiva de Lomas (2009) -estrategia de interrogación de textos | <i>Competencias</i> - Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender |
| | <i>Aprendizajes esperados</i> |
| ESPAÑOL | Bloque 1. |
| Con la puesta en marcha de PpP se promueve que en todo momento el estudiante argumente sus opiniones. | Argumentación |
| Identificar la estructura de la invitación, carta y cartel para llevar a cabo los proyectos. | Identifica características generales de los textos expositivos. |
| Realiza investigaciones para argumentar el proyecto que quiere llevar a cabo durante la etapa de consenso del grupo y se investiga cómo es una pijamada, cómo se cuidan las áreas verdes y cómo combatir las plagas de hormigas. | Localiza información específica en fuentes consultadas. |
| Los niños expresan sus emociones y opiniones acerca del cuento leído en el diario de vida lectora. Del mismo modo escriben en el diario escolar del grupo. | Adapta el lenguaje oral para ser escrito |

| | |
|---|---|
| Expresa sus emociones y opiniones acerca del cuento leído en el diario de vida lectora, realiza recomendaciones de manera oral a compañeros de otro grupo, recomienda un libro leído a través de un cartel describiéndolo de manera oral. | Elabora palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones |
| Puesta en marcha de Pedagogía por Proyectos y el trabajo cooperativo en el aula. | Colabora en la realización de tareas conjuntas |
| | Bloque 2. |
| Con el contagio por la afición a la lectura, los estudiantes también pueden interpretar el contenido de los cuentos leídos. | Interpreta el contenido de un cuento infantil |
| Durante la lectura de diversos cuentos y con la implementación de estrategias por parte del docente, los estudiantes identifican la trama de un cuento infantil. | Identifica la secuencia de eventos y personajes principales en la trama de un cuento infantil |
| Con la estrategia implementada por la docente: te cuento el principio, tú dime el final. | Modifica el final de un cuento infantil recuperando su trama |
| Con la instauración de Pedagogía por Proyectos, se tiende a que escuche con respeto a otros y complementa su información. | Escucha a otros con atención y complementa su información |
| | Bloque 3. |
| Realiza una breve reseña de cuentos que ha leído en el diario de vida lectora. | Reseña cuentos recuperando su trama |
| Se interroga y construye la silueta del cartel para que a través de él se recomiende un cuento en el proyecto: cartelera literaria. | Identifica la función y características del cartel publicitario |
| Escribe frases adjetivas con mensajes persuasivos en el cartel para recomendar el cuento elegido. | Selecciona frases adjetivas para escribir mensajes persuasivos |
| | Bloque 4. |
| Durante la intervención se les da accesibilidad a diversas lecturas y puede seleccionarlas de acuerdo a sus necesidades e intereses. | Selecciona materiales de lectura |
| Identifica palabras adecuadas para expresarse en el diario de vida lectora, diario escolar, cartel, invitación, carta, instructivo, mismos que fueron construidos durante los proyectos. | Identifica palabras adecuadas para escribir frases |
| Identifica la relación entre imagen y texto en la estrategia propuesta por Pulido (2013) para comenzar el día. | Comprende la relación entre imagen y texto |
| Construye la silueta de un instructivo y construye los propios de juegos realizados y creados por el propio niño durante el proyecto <i>Campalandia</i> . | Identifica la función y características principales de instructivos |
| | Bloque 5. |
| Con la puesta en marcha de Pedagogía por Proyectos, con el proyecto colectivo que se elabora de forma cooperativa con un propósito común. | Elabora un plan de trabajo con un propósito determinado. |
| MATEMÁTICAS | Bloque 1 |
| Al elaborar el cartel, los niños reflexionan acerca de las figuras que ven plasmadas en el mismo | Identifica las características de figuras planas y simples |
| EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y DE LA SOCIEDAD | Bloque 5 |
| En el proyecto <i>Campalandia</i> se realizan acciones para cuidar el medio ambiente de la escuela | Participa en acciones que contribuyen a mejorar el lugar donde vive |
| FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | Bloque 2 |
| Los estudiantes respetan acciones planteadas en tiempo de acuerdo a lo planteado en el proyecto colectivo. | Realiza tareas conforme a tiempos o acuerdos predefinidos |
| Establece actividades para mejorar en el contrato individual y durante la evaluación propone junto con la docente actividades de refuerzo o entrenamiento. | Define de manera responsable actividades con las que puede mejorar su desempeño en la escuela |
| Con la construcción del proyecto de acción. | Reflexiona sobre la distribución justa de una responsabilidad entre los integrantes del grupo |
| | Bloque 3 |
| Durante la implementación de Pedagogía por Proyectos | Convive respetuosamente con personas que tienen distintas formas de ser |
| | Bloque 4 |

| | |
|--|---|
| Con la construcción y modificación paulatina de las reglas de vida desde PpP | Valora la función de las reglas y propone algunas que mejoren la convivencia |
| Con la construcción de reglas de vida de PpP | Vigila que las reglas y acuerdos se apliquen para contribuir a la formación de un ambiente democrático |
| | Bloque 5 |
| Con la puesta en marcha de Pedagogía por Proyectos. | Participa con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y cooperativo |

Fuente: Plan y Programa 2° grado. SEP (2011)

A. Procedimiento de la Intervención

La presente intervención tuvo como primer momento una planeación en solitario por parte de la docente-investigadora con base en los fundamentos teóricos planteados en el capítulo anterior, donde se establece de manera general su justificación, duración probable, actividades, así como las competencias con sus indicadores para después modificarse con lo que los niños propusieron.

1. Organización didáctica

La intervención parte de un proyecto colectivo construido en conjunto con los niños a partir de la pregunta generadora ¿qué quieren que hagamos juntos?, dicho proyecto cuenta con 6 fases de acción sugeridas por Jolibert y Sraïki, (2012) que constituyen una guía para llevar a cabo los proyectos, a continuación se detallan.

2. Proyecto del docente

En este proyecto se presentan las construcciones del diseño de intervención pedagógica que realizó la docente para atender el objeto de estudio retomando los aportes teóricos, dicho diseño no representó la versión final debido a que se adecuó de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes.

El Diseño del Proyecto de Intervención Pedagógica permite fortalecer el Programa de Estudios (SEP, 2011) con respecto al *gusto por la lectura* que con lleva no sólo éste último sino que permite fortalecer todo el proceso de la enseñanza de la Lengua

3. Duración del Proyecto de Intervención Pedagógica

La duración fue de 7 meses, de agosto de 2014 a febrero de 2015. Teniendo presente que durante este periodo no se desarrolla por completo *el gusto por la lectura* en los estudiantes, pero representa la semilla para que ellos lo desarrollen paulatinamente. La justificación de la intervención Pedagógica se analiza a partir de su relación con los elementos que se perciben flexibles del plan y programas de estudio (SEP, 2011) de 2° grado específicamente, en donde se insertan los planteamientos de Pedagogía por Proyectos, mismos que a continuación se describen.

4. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

Las tareas previstas se organizan en la herramienta sugerida por Jolibert y Sraïki (2009) para que el docente tenga en cuenta las diversas actividades y estrategias que se tienen que realizar antes y durante la intervención.

Tabla 8. Acciones previstas

| ACCIONES PREVISTAS | | | | |
|---|------------------------------|--|---|---|
| Tareas a realizar | Responsables | Calendario | Personas-recursos | Material necesario |
| Encuadre del curso con técnicas de Lucero Lozano | Docente | Agosto-septiembre de 2014 para el encuadre del curso y durante todo el ciclo escolar | Docente y estudiantes | Material solicitado en técnicas mencionadas |
| Conseguir libros accesibles a los niños | Docente, padres, estudiantes | Agosto a Octubre de 2014 | Cuentos que llamen la atención de los niños | Cuentos que llamen la atención de los niños |
| Reunión con padres de familia para explicar forma de trabajo desde PpP y solicitar su apoyo | Docente | Septiembre de 2014 | Docente y padres de familia | Acta de acuerdos de junta |
| Justificación en dirección de la intervención, sustentada en el perfil grupal y programa de estudio oficial | Docente | Septiembre de 2014 | Docente | Perfil grupal, programa de 2° grado |
| Implementar vida cooperativa en la clase | Docente, estudiantes | Todo el ciclo escolar | Docente, estudiantes | |

| | | | | |
|---------------------------------------|----------------------|-----------------------|----------------------|---|
| Implementar condiciones facilitadoras | Docente, estudiantes | Todo el ciclo escolar | Docente, estudiantes | El que se vaya proponiendo en caso necesario |
| Construcción del Rincón de lectura | Docente, estudiantes | Octubre | Docente, estudiantes | Cuentos, cojines, tapetes, espacio físico para poner los libros al alcance de los niños |
| Diario de vida lectora | Estudiantes | Noviembre | Estudiantes | Hojas, colores |
| Diario escolar | Estudiantes, docente | Todo el curso | Docente, estudiantes | Libro para escribir |
| Herramienta para guardar aprendizajes | Estudiantes, docente | Todo el curso | Docente, Estudiantes | Carpeta y sugerencia de nombrarla por los estudiantes |
| Gestionar recursos materiales | Estudiantes, docente | Todo el curso | Docente, Estudiantes | Hojas, papel, marcadores |
| Elaborar instrumentos de evaluación | Docente | Todo el curso | Docente | Listas de cotejo, Escalas estimativas |

5. Competencias

Las competencias que a continuación se presentan, fueron construidas a partir de los aportes teóricos de Pedagogía por Proyectos, las competencias específicas de la asignatura de Español y los propósitos de la enseñanza del Español en la educación primaria (SEP, 2011). Además, son flexibles, pues son percibidas desde el paradigma constructivista para que el docente, el estudiante y los padres de familia tengan un panorama claro del proceso de construcción del conocimiento en que se encuentran y las dificultades a las que se enfrentan para poner en marcha actividades de refuerzo o entrenamiento desde los planteamientos de Jolibert y Sraïki (2009, 2012).

En este sentido, las competencias constituyen parte de una evaluación de tipo formativo en donde más que poner énfasis en los resultados finales, se tiene en cuenta el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, para realizar dichas actividades de refuerzo y modificar la práctica educativa del docente con base en las necesidades de los estudiantes.

Tabla 9. Competencias a desarrollar en los estudiantes durante la Intervención

| Competencia General: Lee de manera autónoma mediante diversas estrategias para desarrollar el gusto por la lectura. | |
|--|--|
| Competencias específicas | Indicadores |
| 1. Demuestra interés por la lectura de cuentos mediante estrategias diversas | Selecciona en la biblioteca diversos cuentos para la lectura por placer. |
| | Comparte su opinión respecto a lecturas realizadas mediante su expresión oral y el diario autobiográfico. |
| | Escucha con respeto la opinión de sus compañeros acerca de los textos leídos |
| 2. Argumenta con coherencia sus planteamientos sobre textos leídos | Identifica la secuencia y trama de un cuento leído |
| | Expresa sus sentimientos y opiniones acerca del cuento leído, al participar en el desarrollo de diversas estrategias |
| | Respeto la opinión de sus compañeros acerca de los cuentos leídos |
| 3. Lee libros de acuerdo a sus necesidades e intereses | Lee libros de acuerdo a sus necesidades en el marco de un Proyecto |
| | Lee libros en sus tiempos libres |
| | Expresa títulos de libros y autores que ha leído |

6. Estrategias para contagiar el gusto por la lectura

Como parte de la intervención, también se implementó la estrategia de Interrogación de textos, aunque el problema a tratar fue *el gusto por la lectura*, misma que es vista desde la perspectiva de Lomas (2009) y Jolibert y Sraïki (2012), en donde leer es comprender, construir significados en contextos reales.

En la intervención también se retomaron los antecedentes e investigaciones que se han hecho en torno a la lectura, así como los aportes teóricos ya puntualizados en el capítulo anterior, situación por la cual, sólo se mencionan de manera general puntualizando el propósito de cada una.

Cabe señalar aquí, que durante la lectura de textos se implementaron en el nivel del texto contextualizado con el nivel uno que constituye el contexto situacional, reconociendo el autor y el fin con que se lee; en el nivel dos aclarando el área de estudio a la que corresponde. En el nivel de la globalidad del texto, se retoma el nivel 3 en donde se identifica qué tipo de texto es.

Tabla 10. Estrategias de contagio para la lectura

| Nombre de la estrategia / Aporte para la intervención | Autor que la propone | Propósito /Acercamiento general |
|---|---|---|
| Interrogación de textos (explicada en el capítulo anterior). | Jolibert y Sraiki (2012) | Construir el significado de un texto completo en contextos reales. Se guía de 3 fases: Preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística. |
| Conformación de una comunidad lectora. | Carney (1992) | Conformación de una comunidad lectora mediante la estructuración de un ambiente en donde la puesta en común de los textos es importante y entretenida, se facilite el acceso a los textos para que los niños tengan contacto con ellos, en donde tales textos sean leídos completos con fines reales. |
| Integrar a la familia para contagiar el gusto por la lectura. | Ministerio de Educación de la República de Chile (2009) | Estructura de invitación para invitar a familiares a leer en la escuela. Guía para escribir opiniones acerca de un texto leído. Cómo leer en voz alta. |
| Ambientes lectores. | Chambers (2007) | Cómo conformar ambientes lectores en un contexto de libertad. Dar accesibilidad de libros a los niños en lugares cómodos. Realizar producciones de lo leído. Cómo leer en voz alta Los niños traen a la escuela lo que quieren leer |
| Sábanas para compartir. | Correa (2013) | Los niños inventan historias a partir de dibujos creados por ellos. |
| Voces en el aula. El álbum como generador de encuentros entre los niños y la lectura. | Valderrama, Camacho, Cortés (2013) | A partir de imágenes, de observar la portada y contraportada de los libros los estudiantes expresan de qué tratará el libro para comenzar con la lectura de libros de manera individual, en parejas, en equipos o grupal. |
| Los libros tienen alas | González (2013) | En donde se propicia el acercamiento hacia los libros con los niños para que elijan alguno que les agrada, lo comenten con el grupo y se fije un tiempo específico dedicado a la lectura. |
| Dibujan un cuento | Añorve (2010) | Los niños dibujan un cuento leído y lo vuelven a contar a partir de las imágenes. |
| Te lo digo con mi cuerpo, te lo digo con mis gestos | Sastrías (1992) | Se dramatiza un cuento por equipos por medio de mímica para que los otros adivinen el título del cuento. |
| El cuento congelado | Sastrías (1992) | Los niños escogen una situación o personaje del cuento y se congelan para que los demás adivinen cuál es |
| Hoy te recomendamos | Sastrías (1992) | Los niños recomiendan cuentos que han leído |
| Veo.. | Sastrías (1992) | Los niños cierran los ojos y comentan lo que se imaginan mientras les leen el cuento |
| El cuento sorpresa | Sastrías (1992) | En una canasta se meten objetos que son utilizados como auxiliares para contar cuentos |
| El libro y yo | Sarto (1998) | Los niños expresan situaciones planteadas en un cuento específico |

B. Proyecto de y con los niños

Dado que se trabajó con la propuesta Pedagógica de Pedagogía por Proyectos y esta requiere de crear proyectos de acción con los niños sólo se darán a conocer las fases que lo componen. Siempre que se comiencen los proyectos, se emplearán las mismas fases, se describen en seguida.

Fase 1. Planificación del proyecto (realización del contrato colectivo).

Fase 2. Explicitación de contenidos de aprendizajes y competencias (realización del contrato individual).

Fase 3. Realización de las tareas definidas con balances intermedios (regulación de proyectos).

Fase 4. Socialización y valoración de resultados.

Fase 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto hecha con los niños.

Fase 6. Evaluación. Síntesis metacognitiva de lo que hemos aprendido, lo que debemos reforzar y cómo hacerlo.

C. Evaluación y seguimiento

La perspectiva de evaluación que se tiene en la presente intervención tiene que ver con un proceso de formación a partir del cual se tiene la oportunidad de reforzar competencias de los estudiantes, en este sentido, el doctor Ángel Díaz Barriga (2014)²³, menciona que la evaluación de la Educación en México no ha de estar basada de manera cuantificable en desempeños y en el propio docente, sino al contrario, en la auto y co-reflexión de los procesos entre pares para generar un proyecto de cambio, mismo que abre su posibilidad a la intervención que se pretende realizar con Pedagogía por Proyectos.

²³ Díaz Barriga Angel Rogelio. (febrero, 2014). *Las Reglas de la Evaluación Educativa. Seminario: La Reforma Educativa en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Distrito Federal. México.

La propuesta anterior permite recuperar la autoevaluación y coevaluación con el contrato individual (descrito en el capítulo 3), escalas estimativas y listas de cotejo²⁴ construidas por la docente con apoyo del grupo, en el caso de la lista de cotejo para dar seguimiento al proceso de aprendizaje y emprender actividades de refuerzo para subsanar obstáculos que los estudiantes enfrentan durante su proceso de formación. Para dar cuenta de lo sucedido en la intervención se construyó un relato a partir de la documentación biográfico narrativa de la vida en el aula. Dicho relato se presenta en el siguiente capítulo, en él se puede analizar el por qué teórico de las decisiones pedagógicas que se tomaron durante la intervención para contagiar el *gusto por la lectura*. Posteriormente se presenta un informe general que integra los resultados y producción de conocimiento en el campo del objeto de estudio de esta investigación.

²⁴ Ver anexos 5 al 9.

V. LAS VOCES CALLADAS COBRAN VOZ: RESIGNIFICANDO MI PRÁCTICA DOCENTE

*Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso,
a mi recuerdo personal de la realidad
lo cual es lo mismo.
Jorge Luis Borges (2001)*

El presente capítulo se encuentra conformado por dos subcapítulos, el primero es el informe biográfico narrativo, que presenta la reconstrucción de la realidad durante la intervención, misma que propicia la reflexión de lo que se hizo y el argumento teórico de las acciones emprendidas por parte del docente investigador. El segundo subcapítulo es el informe general que contiene la producción de conocimiento que el docente investigador construye a partir de las reflexiones de su práctica.

A. Informe Biográfico-narrativo

El presente informe está dividido en episodios como sugiere Bolívar (2001) para lograr reconstruir la realidad de la intervención y dar a conocer los aportes que se lograron durante la misma. Demos paso a esta hermosa travesía en las estructuras narrativas que son una forma de marcar posiciones ideológicas como lo refiere Pimentel (2008), quien argumenta que en dichas narrativas, se resignifica la práctica de un docente reconocido como investigador para mejorar su práctica y propiciar aprendizajes significativos para los niños así como la formación de personalidades de los mismos.

Episodio uno. De tesoros, horizontes apagados y chispazos de lectura

En casa no recuerdo haber tenido libros que me interesara leer, así que el libro “*Mis primeras letras*” fue mi acceso a la lectura, antes de que ingresara a la primaria, a partir de las lecturas supe lo que decían esas letras, las cuales me permitieron conocer lo que contaban los dibujos, recuerdo que junto con mi hermana inventábamos cuentos, dibujábamos, para leerlos a nuestros muñecos a manera de juego.

Un día, la imprenta de libros donde trabajaba papá quebró, y lo tuvieron que liquidar, hecho que seguramente significó para mis padres una situación agravante, ya que provengo de una familia humilde.

Sin embargo, para mi hermana y para mí, fue el momento más mágico que nos pudo haber sucedido debido a que papá trajo libros a casa como parte de su liquidación: enciclopedias temáticas, enciclopedias infantiles y muchos, muchos tesoros, tantos que no nos alcanzaba el tiempo para leer.

Papá hizo un librero enorme en la sala que le dio vida a la pared blanca y entonces, mi hermana y yo esperábamos ansiosas los fines de semana, para levantarnos en cuanto veíamos el primer rayo de sol, y comenzar la lectura de todos esos libros, ella leía unos y yo otros, así uno tras otro.

Por las tardes, durante muchas ocasiones mis papás, junto con mis hermanas y yo, nos sentábamos largas horas para descubrir lo que escondían las páginas de esos tesoros que habían llegado a casa.

Las enciclopedias infantiles son las que definitivamente nos dieron la oportunidad de pasar el tiempo leyendo, ya que en casa nuestra televisión era en blanco y negro, situación que ocasionaba que no nos llamara la atención verla. Reflexionando al respecto, pienso que cuando uno escoge su profesión influyen las situaciones vividas, que si bien no tenía acceso a otras cosas en casa, el incidente de la liquidación de mi papá nos regaló a todos en mi familia el acceso a los libros y el gusto por la lectura, a mí en particular, situación por la que también quiero contagiar el gusto por ésta a los estudiantes.

➤ Tropiezos y algo más

Debo reconocer que en la vida tuve la fortuna de contar con algunos maestros que me dieron chispazos para elegir esta carrera, unos brindando confianza, otros jugando y unos más siendo comprometidos por darme la mejor formación, aunque para ser sincera en esos años no tuve acercamientos agradables con la lectura, sólo acude a mi mente el sentimiento tan incómodo de reconocerla como algo aburrido y sin sentido, con aquellas largas lecturas de las que no entendía nada para hacer resúmenes de cosas que no entendí y ahora ni siquiera recuerdo.

Entre las remembranzas que tengo de la primaria, acude a mí un libro que leí y que no tenía nada que ver con la escuela, no recuerdo título alguno pero sé que hablaba de una cabaña en el lago y un asesinato llenándome de sentimientos que nunca antes había sentido a mi corta edad, como el miedo a los homicidios y la impotencia.

En aquellos días de inocencia y de poca experiencia lectora, un día, el maestro Mario llegó al salón, abrió su estante y se oyó crujir esa voz grave que lo caracterizaba:

– *Escojan un libro porque mañana exponen de qué trata.*

Todos los niños nos encontrábamos amontonados para poder tomar alguno, no recuerdo cuales fueron las páginas muertas de algún libro sin sentido que tomaron mis manos. Lo único que puedo decir es que al no tener importancia para mí, por la tarde, en casa, de aquel tesoro sobre la pared blanca (el librero) tomé el libro titulado *El ratón del campo y el ratón de la ciudad*, mismo del que realicé una exposición con dibujos, mismos que mi papá hizo con todo cariño para apoyarme, a mi parecer la exposición había quedado espectacular al ver los ojos de todos mis compañeros sobre mi recomendación del libro, todos los compañeros estaban haciéndome muchas preguntas, pero ante esta experiencia tan significativa con la lectura para mí, el maestro ni se inmutó y todo quedó en el olvido.

Durante mi estancia en la secundaria, mi rebeldía, cambios de humor y vivir la libertad de quien se encuentra creciendo, me hizo no cumplir con ninguna cuestión que estuviera relacionada con deberes de la escuela y por supuesto que ni por accidente tocaba los textos que el maestro Damián -un maestro que se paraba al frente del salón y recitaba textos que nunca fueron significativos para mí- encomendaba leer para responder cuestionarios interminables en la clase siguiente.

En la preparatoria leí *Las Batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco, un libro recomendado por una profesora, el cual despertó en mí nuevamente la sensación de descubrir mundos a través de la lectura. Al ingresar a la universidad, el horizonte se opacó con los textos tan complicados que difícilmente entendía; así que sobreviviendo entre tantas lecturas, leía para obtener una calificación. Nada me agradaba, excepto una de ellas: *Ensayo sobre la ceguera* de Saramago que me atrapó e hizo que experimentara sentimientos y emociones nuevas para mí, como la locura, lujuria, celos, conocer el mundo desde la perspectiva de alguien que no cuenta con la vista, y realmente fue hasta que salí de la universidad cuando comencé a leer más letras que realmente significaron para mí.

El primer libro que adquirí con el sueldo del INEA²⁵ que apenas alcanzaba para sobrevivir para una pasante que estaba en proceso de titulación, fue *Ensayo sobre la lucidez*, con el ánimo de conocer más textos de Saramago, *El arte de amar* de Fromm, *El perfume* de Patrick Süskind, *Verónica decide morir* y *11 minutos* de Coehlo, *Poemas de amor* de Sabines, *Código Da Vinci* de Dan Brown, *Arráncame la vida* de Ángeles Mastretta, en fin, libros que poco a poco fui descubriendo, no necesariamente en librerías sino en el andar de la vida y que fueron transformando mi persona, ayudando a reconocermé, poniendo palabras para expresar lo que sentía y dando tintes de sueños y locura como Sabines con sus poemas de amor.

²⁵ Instituto Nacional para la Educación de Adultos. Trabajar en este instituto me permitió vivenciar cómo se enseña a leer a los adultos de manera funcional, respondiendo a sus necesidades.

➤ **Porque lo digo yo**

En el patio de mi casa, con mi hermana gemela, compañera de toda la vida, todo dispuesto: muñecos sentados, pizarrón, gis, la clase de la maestra Roxana empieza... De esta forma es como comenzó mi deseo por dedicarme a la hermosa y comprometida labor de la docencia.

Recuerdo que solía enseñar a mis muñecos lo que mi mamá con tanto cariño nos enseñaba a mi hermana y a mí, con apoyo del libro: "*Mis primera letras*", mientras ella lavaba los trastes o limpiaba la cocina después de comer, las vocales, las sílabas, todo iba cobrando significado y por fin podíamos descifrar lo que las letras decían con esos dibujos tan bonitos y coloridos, mis lecturas comenzaron con esa idea de juego de descubrir lo que decían las letras.

En cuanto a mi trayectoria profesional como pedagoga, tuve la oportunidad de trabajar con adultos, en donde no encontraba la felicidad detrás de un escritorio; después tuve mi primer encuentro didáctico con niños en el "Papalote, Museo del Niño", y fue ahí donde me di cuenta de que mi vocación estaba con ellos.

Finalmente pude ingresar a la docencia y estar al frente de un grupo, y digo literalmente frente a un grupo, porque yo llevaba la batuta de todo lo que se movía, se decía y se aprendía en *mi* salón.

Me encanta trabajar con niños, así que me olvidé de las zapatillas y del glamour para volverme niña, me volví una maestra que buscaba situaciones didácticas que despertaran el interés de los niños para aportarles aprendizajes significativos, invitándolos a realizar actividades de manera divertida, en cuestiones que a *mi juicio* eran interesantes para llamar su atención; aunque debo confesar que no siempre funcionaba, así que me pasaba horas sentada frente a la computadora tratando de pensar como ellos, para que mis clases fueran significativas, eso dice el constructivismo ¿no?, por lo menos eso es lo que aprendí en mi formación profesional.

Como con todos los temas tratados en el salón de clase, yo decidí que mis estudiantes debían sentir la magia que yo sentí al tener al alcance en mi casa tantos libros, cuando llegaron como un tesoro a casa para encontrar tantas cosas nuevas en ellos que despertaron mi mundo y a la mujer que hoy soy, así que puse todo mi empeño en elegir libros interesantes a mi juicio, pero ellos se mostraron distantes, sólo con chispazos de interés que se apagaban en un segundo.

Aun con todo mi esfuerzo y compromiso por dar lo mejor de mí en cada clase a los niños, debo admitir que en cada momento florecía toda mi experiencia formativa redundando en la forma en que me habían enseñado, a pesar de que trataba de proponer juegos y actividades interesantes para que aprendieran los niños, todos los días les leía mientras ellos desayunaban, los libros que yo juzgaba interesantes, terminaba leyendo en solitario y ellos aburridos esperando a que la maestra se callara o simplemente comentando con el de junto cosas más interesantes.

Lo cotidiano de mi labor como docente tanto en el gusto por la lectura como en cualquier otro tema, consistía clases con características tradicionalistas y algunos principios que propone el constructivismo, sin llegar a interesar realmente a los niños en todas las clases por lo que tenía que echar mano de mi autoritarismo para que trabajaran lo que yo indicaba y había planeado con todo mi esfuerzo.

Entonces, pensaba: - ¿Tanto trabajo para que los niños se atrevieran a sabotear mis clases tan perfectas? definitivamente tenía que hacer algo diferente que me permitiera llegar a ellos y deshacerme de las frustraciones acumuladas durante mis cortos tres años de experiencia.

Así que, como todos los ciclos tienen que cerrarse para comenzar otros nuevos y seguir creciendo, un día una compañera me comentó la posibilidad de estudiar una maestría y decidí que debía cerrar a través de ella, este ciclo de esfuerzos, locuras y frustraciones.

En la escuela primaria donde trabajo, muchos maestros se interesaron también por cursar la maestría, sin embargo, al final, como el frijolito negro en el arroz, la única que formalizó la inscripción fui yo. En esta aventura llena de esfuerzos, descubrimientos y sufrimientos, que me dan esperanza de mejorar mi práctica docente, me ha acompañado mi familia, un esposo comprometido y mis hijos que me esperan en casa.

Así es como llegué aquí, a la Maestría en Educación Básica, con miras a terminar con mis frustraciones y con esos gritos callados de los niños que murmuran: - así lo tienes que hacer porque la maestra lo dice.

Durante el primer año pareció algo sufrido iniciar con la incertidumbre de no saber cómo se trabajaría en un posgrado, comentarios durante mi primer clase que me asustaron y ante los que tuve que amarrarme a la idea de que tenía que esforzarme e intentarlo antes de salir corriendo de este nuevo reto, por otro lado dejar a mis hijos en casa, mismos que se adaptaron y dejaron de sufrir más rápido que yo.

Regresaron las lecturas que tanto me torturaron durante mi formación universitaria y que de pronto se presentaban como algo sin sentido, desvelarme para leer grandes cantidades de información académica que poco a poco fue adquiriendo significado, es lo que dio paso a que esta maestría, la sienta ahora, como una caricia al alma, que me da el aliciente de seguir buscando la forma de ser una mejor persona y docente, de dar la oportunidad a los niños de formar una personalidad crítica y de descubrir mundos y emociones a través de una lectura autónoma que puedan realizar por gusto y dejando en el olvido los hastíos momentos para ellos y para mí, de tomar las palabras por minuto, estrategia que se utiliza en la primaria donde laboro para medir la fluidez lectora de los alumnos y que provoca en ellos negatividad para realizar tal actividad. En la maestría me he encontrado con posibilidades tan ricas y naturales como dar la oportunidad a los niños para que expresen lo que podríamos hacer juntos durante nuestra convivencia en la escuela y también fuera de ella. Por fin, siento dejar en el olvido esas horas de esfuerzo frustrantes planeando clases desde fuera, muertas para los niños.

Finalmente llevo a la práctica situaciones en las que recupero el capital cultural de los niños, sus intereses y necesidades a partir de Pedagogía por Proyectos que también ha significado un parteaguas para iniciar con el contagio por el gusto a la lectura.

La intervención que realicé tiene como propósito dar la posibilidad a los estudiantes para tener experiencias diferentes a las escolarizadas, situaciones a las que se les enfrenta a diario en la escuela y mismas que ocasionan que los niños muestren indiferencia hacia ella, es por lo mencionado que con las actividades realizadas en conjunto con el grupo de 2ºA de la escuela primaria Manuel Ruiz Rodríguez tienden al tratamiento de la lectura en un ambiente de libertad a partir de situaciones reales de uso y en donde se opta por el gusto por la lectura, antes que su escolarización.

Episodio 2. Adentrándonos en la vida democrática para comenzar con la magia

Como niña que no duerme una noche antes del primer día de clases me encontraba al saber que ahora éste no sería como cualquier otro, sino que se presentaba ante mí, como un reto para poner en práctica lo que había con la maestría. Me sentía aterrada, con temor de cómo hacer para que los niños fueran acostumbrándose a trabajar y convivir democráticamente, permitiendo que decidieran junto conmigo.

El patio lleno de niños corriendo por todos lados y yo con la opción de salir corriendo y dejarlo para después o enfrentar la realidad. Comenzaron a formarse, - *Buenos días maestra*- decían unos, y miraba a otros formándose uno tras otro compartiendo el temor e incertidumbre de lo que traería este nuevo ciclo escolar para todos. Debo confesar que la ceremonia se me hizo eterna, entre los nervios, mi inquietud y mi tensión de mostrarme que si podía fracturar los paradigmas tradicionalistas que rondaron mis prácticas docentes años anteriores, para darme y dar la posibilidad a los niños de vivir ambientes democráticos de aprendizaje.²⁶

²⁶ Pedagogía por Proyectos es una opción Pedagógica que fractura los paradigmas tradicionales para dar entrada a prácticas democratizadoras en el aula. (Jolibert y Sraikí, 2009).

Tomando la decisión de comenzar con la democracia y de agarrar al toro por los cuernos, en cuanto entramos al salón permití que cada uno se sentara en el lugar que eligiera. La mayor parte del grupo era el mismo con el que trabajé el año pasado y con el que pude practicar algunas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje²⁷. A manera de romper el hielo y de integrar a los niños que recién venían ingresando a la escuela, recurrí a dar encuadre del curso²⁸ poniendo en práctica una técnica de integración de grupo para romper el hielo²⁹. Al terminar la técnica les comenté que este ciclo escolar lo compartiríamos tomando decisiones juntos.

Todos permanecían callados, atónitos por lo que yo decía, como de costumbre la única voz que se escuchaba era la mía. Los estudiantes y yo mostramos dificultad para romper con el paradigma tradicional.

–*¿Cómo les gustaría sentarse, cómo les gustaría tener su salón?* - les pregunté-
– *A mí me gusta que movamos las mesas porque luego los de delante de la fila no me dejan copiar del pizarrón.*
– Se escuchó Aldo con su voz cálida y respetuosa.
– *Si forraste la puerta bonita, forra también los pizarrones de atrás para que no se vean feos.*

Saque el papel américa, el papel lustre y les pedí que eligieran los colores, todos comenzaron a gritar muy emocionados. Les propuse jugar a los barcos³⁰ para quedar en equipos y seleccionar colores para forrarlos³¹, con esto me di cuenta de que comencé a permitirles sugerir actividades para realizar en clase.

²⁷ Propuestas pro Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Jacob, 2012) Ver anexo 10.

²⁸ Encuadre del curso es como conceptualiza Lozano a la integración del grupo para el trabajo democrático en el aula. (Lozano, 1984)

²⁹ Técnica Yo me llamo y me gusta. Lozano (1984)

³⁰ Técnica propuesta por Lozano (1984)

³¹ Considero que cuesta trabajo deshacerme de todo el pensamiento y mis prácticas tradicionalistas que llevo tan ancladas, pero definitivamente creo que el proceso de deshacerme de él tendrá que llegar realizando actividades como esta, en donde permito a los niños tomar decisiones, darles el poder.

➤ **Las cosas se complican**

Lo que pudo haber comenzado sólo preocupándome por romper los paradigmas tradicionales en los estudiantes y en mí se complicó. La primaria en donde realice la intervención se caracteriza por unos padres de familia que demandan a los maestros y cierran la escuela, situación que ocasiono que estudiantes de otros grupos fueran y vinieran a mi salón, ocasionado la desintegración del grupo y poco interés en el trabajo. Todo esto aunado a la comisión de cooperativa que tenía absorbía mi tiempo y paciencia.

Para evitar que las situaciones externas siguieran causando antipatía en los estudiantes, puse en marcha técnicas de integración para el encuadre del curso.³² Como resultado de ello fue cordialidad y confianza, lo cual fue benéfico para que los niños y yo nos integráramos y pudiéramos trabajar en clase.

➤ **Haciendo partícipes de la magia a los padres de familia**

Sentía mucho temor por iniciar el ciclo escolar con los niños con esta nueva perspectiva Pedagógica. Por fin hoy, tenía que enfrentarme a los padres de familia para darles a conocer la forma de trabajo planteado desde la Pedagogía por Proyectos.

Así que respiré profundo para calmar mis nervios, me pare frente al grupo y comencé a leer *Elisa, grita muy fuerte* de Claude K. Dubois, tratando de entonar y moverme alrededor del grupo³³. Pude notar que a muchos se les llenaban los ojos de lágrimas, lo dejé ahí, simplemente diciendo que la lectura nos da la posibilidad de sentir emociones, nos da palabras para nombrarlas y nos permite transformarnos, que al

³² Algunas técnicas fueron telaraña, ¿me dices tu nombre y me das tu autógrafo?, inquilinos y apartamentos, lo que esperan del año y lo que les causa temor, fiesta de presentaciones, Escudo, día de campo, autobiografía de Lozano (1984).

³³ Como refiere Garrido y Chambers (2007)

igual que la escritura, constituye una de las herramientas más importantes para acceder al conocimiento.³⁴

Les comenté acerca de la importancia de la lectura, de comprender lo que se lee para acceder al conocimiento, pero que antes debemos contagiar el gusto por la misma para, a su vez, comenzar a comprender. Continúe planteando la perspectiva democratizadora de Pedagogía por Proyectos y que requeriríamos que nos apoyarían y asistieran a la socialización de nuestros proyectos. Algunos estuvieron callados, otros se mostraron interesados y externaron su apoyo.

Aproveché para comentar la situación en la que se encuentra nuestra biblioteca de aula, con pocos libros, y que no contamos con biblioteca escolar, por lo que solicité la donación de libros a la biblioteca de nuestro salón con la condición de que fueran elegidos por los propios niños. De igual modo, siguiendo los planteamientos de Chambers (2007), comenté que la biblioteca sería un lugar dedicado a un horario específico en donde los niños tuvieran libertad para leer y divertirse, por lo que les planteé la posibilidad de que los propios niños eligieran cómo arreglarlo para estar cómodos y tener los libros a su alcance.

➤ **Acercamientos a la magia con Pedagogía por Proyectos**

Como parte de los intentos para que los niños se acostumbren a trabajar de forma democrática, trabajamos desde el método de Proyectos³⁵ el tema del Programa de Estudios de Español, “Qué les gusta a los niños”. Durante la puesta en marcha de este proyecto, los niños decidieron cómo querían socializar el proyecto y comentaron lo siguiente:

³⁴ Como sostiene Lomas(2009)

³⁵ Propuesto por Kilpatrick, en donde se pretende aplicar aprendizajes al mundo real resolviendo problemas, son guiados y propuestos por el profesor.

Nathalie:— *Yo traigo a mi perrita chihuahua para enseñárselas a los demás porque quiero ser veterinaria y me gustan los perritos.*

Dana: — *Aquí lo tenemos y yo traigo el mío para jugar con ellos en la hora del recreo.*

Diego (un poco nervioso): — *A mí me dan miedo los perros, me mordió uno cuando iba al kínder.*

Docente: — *Es importante considerar los alcances de lo que podemos realizar y lo que no dentro de la escuela, no podremos traer mascotas durante toda la jornada escolar, no está permitido por dirección y sería incómodo para algunos compañeros.³⁶*

Nathalie: — *Que mi mamá traiga mi perrita chihuahua a la exposición y se la lleve.*

Aldo: —*Pero no dejan entrar a los papás, maestra, dale un citatorio a mis papás para que puedan entrar.*

Docente: — *No puedo dar citatorios a todos.*

Erika: — *Vamos a hacer una carta para el director.*

Todos (gritando y emocionados): —*Sí*

Docente: — *Yo seré su secretaria.*

Me fueron diciendo sus ideas, mientras yo anotaba en el pizarrón, noté que los estudiantes se mostraron comprometidos dando sus opiniones para construir en conjunto la carta. El director recibió la carta enviada por el salón en representación por una comitiva muy nerviosa, fue al salón a felicitar a los niños por la iniciativa y a darles el visto bueno para que entraran los papás que requerían para ser apoyados en sus exposiciones.

➤ **¡Mañana es mi cumpleaños!**

—*¡Mañana es mi cumpleaños!* -dijo Diego- con esta chispa que lo caracteriza aproveché para preguntarles -cómo les gustaría felicitar a sus compañeros en sus cumpleaños-.

Angelique:— *Hacer una fiesta con globos.*

Angel:— *Que juguemos en el recreo a lo que quiere el compañero y que traigamos pastel.*

Emmanuel: — *Que la maestra lo traiga.*

³⁶ Como lo menciona Pedagogía por Proyectos para que el profesor medie y haga saber los alcances y limitaciones de sus propuestas

Les comenté que se me complicaba traer pastel para todos pero que proponía traer gansito o pingüinos para los cumpleaños a lo que gritaron eufóricos.

Aproveche para proponerles colocar el cuadro de cumpleaños en uno de los pizarrones que ya habíamos forrado y puse en el centro del salón cuadros de papel de colores para que ellos tomaran uno y colocaran sus fechas de cumpleaños.

Evelin, con la voz de mando que la caracteriza externó: *–Las niñas rosa y los niños azul.*

Tania: *–No que cada quien agarre el color que quiera.*



Cuadro de cumpleaños.

Les sugerí nombrar responsables para que estuvieran al pendiente de las fechas. Las actividades que realizaría la comisión como decidieron llamarlo a sugerencia del grupo fueron: revisar quién y cuándo cumple años, organizar lo que quiere jugar el cumpleaños en la hora del recreo, incluyendo que juegue la maestra, avisar a la maestra para que traiga gansito o pingüino al cumpleaños. Los niños eligieron a los responsables de la comisión de manera democrática y serían cambiados cada mes.

Colocamos el cuadro de responsabilidades³⁷ que ellos decidieron llamar comisiones con el nombre y fotografía de los elegidos en este caso para la comisión de cumpleaños.

³⁷ Condición facilitadora sugerida por Jolibert y Jacob (2012)

➤ **Organizando nuestras responsabilidades: *Yo quiero pegar el nombre de los que vinieron***

En el momento de la construcción del cuadro de responsabilidades o comisiones como lo llamamos, les comenté de mi propuesta del pase de lista hecho por ellos mismos llamado ¿quién vino hoy?

Axel: –*Yo quiero pasar lista.*

Polette: –*Yo quiero pegar los nombres de los que vinieron.*

Alberto³⁸: –*Pero que no siempre sean ellos, hay que cambiarlos cada semana. Dulce: –Mejor cada mes porque es muy poquito.*

La mayor parte del grupo estuvo de acuerdo y de igual modo se cambiarán mensualmente los responsables. Además las actividades que se definieron en conjunto resaltando que era importante llegar temprano para que no dejaran de poner su tarjeta con nombre y fotografía sean: sacar las tarjetas de su cofre y pegar las de los niños que si vinieron, a las 2 de la tarde quitar las tarjetas y guardarlas en el cofre y en el estante (guiándose con el reloj que estaba colocado en la pared del salón).



Responsabilidades: pase de lista por los estudiantes.

En esta actividad se debe resaltar el hecho de los estudiantes ubican portadores de texto con sus nombres escritos y los niños leen con una funcionalidad los gafetes para

³⁸ Durante esta actividad percibí que Alberto quien tiene problemas de lenguaje, cuestión que ocasiona que sea tímido, estuvo integrándose a las actividades de cuadro de cumpleaños y asistencia.

colocarlos en el cuadro de asistencia. Actividad que sobre todo apoya a Gisela y Guillermo que aún no leen de manera convencional.

➤ **Reglas con significado**

El día de hoy surgieron algunas inconformidades por el comportamiento de 2 estudiantes, en específico de Diego y de Kevin, quienes distraen en la clase y toman cosas sin pedir prestado; pregunté a los niños si creían conveniente que existieran reglas en el salón para lograr que estuviéramos cómodos, contentos y seguros trabajando con el grupo. Todos apoyaron la idea.

Comenté: *–Alguien va a ser el secretario del grupo para ir anotando sus ideas en el pizarrón.*

Gisela: *–Pues tu maestra, porque yo todavía no puedo escribir bien.*

Les comenté que era importante que todos decidiéramos quién iba a ser el secretario y entonces decidieron que fuera yo, mientras acomodaban el mobiliario en forma de “u”. Las reglas se construyeron en conjunto como sugieren Jolibert y Sraïki (2009) para que sean significativas para los niños.

Nathalie: *–Pedir las cosas antes de tomarlas.*

Gisela: *–Que no digan cosas que nos lastiman.*

Mayte: *–No comer en el salón porque ensuciamos.*

Alberto: *–Levantar la mano para hablar porque luego no me dejan a mí.*

Por equipo se realizó un dibujo de las reglas después de volverlas a leer con una funcionalidad para colocarlas en un lugar visible del salón.

➤ **La magia me sacude fracturándome: Maestra, pero luego en la casa lo tiran**

Hoy al llegar al grupo, el material que utilizaron para exponer lo que les gusta, estaba sobre las mesas, así que sugerí revisarlo para meterlo en portafolios o que se lo llevarán.

Carlos: –*Pero luego en la casa lo tiran maestra, yo mejor lo meto en el portafolio.*



Pared de metacognición.

En ese momento sentí cómo la magia llegó a mi cabeza sacudiéndome y haciendo que se fueran fracturando mis paradigmas tradicionalistas.

Fue así como decidí que era oportunidad de sugerir implementar el diario mural, les dije que era una opción para recordar lo que estamos trabajando, ver los avances en la presentación de sus trabajos y ocupar la pared blanca que queda a uno de los costados del salón, al unísono dijeron que si y comenzaron a tomar cinta canela para

pegarlos, entonces les aclaré que no era

posible que todos los materiales fueran pegados, ya que no cabrían y podíamos maltratarlos, que era necesario también tomar en cuenta responsables de este espacio.

Evelin: –*Yo quiero, no estoy en ninguna comisión.*

Les pregunté a los demás si estaban de acuerdo y así se hizo.

➤ **La magia comienza a surgir: el proyecto anual³⁹**

Hoy por la mañana les leí un cuento titulado: *Choco busca a mamá* de Keiko Kasza, con entonación de voz y buscando moverme alrededor del salón, noto que al realizar estas actividades ahora los estudiantes prestan más atención y se interesan por

³⁹ Sugerido por Jolibert y Jacob (2012) para conocer los intereses de los niños y partir de ellos para el trabajo democrático y significativo en el aula.

escuchar lo que les leo lo que me hace reflexionar acerca de la importancia de esta estrategia para desarrollar el gusto por la lectura, y con respecto a la misma, no se hizo ninguna actividad académica⁴⁰. Esta actividad me sirvió como marco para hacer la pregunta que guiará actividades durante el año escolar: ¿qué quieren que hagamos juntos durante este año?

Como parte de la costumbre tradicionalista que aún nos envuelve a los estudiantes y a mí gritaron:

Aldo: – *Yo quiero aprender a multiplicar.*

Gisela: - *Ahora si quiero aprender a leer y escribir.*

– *Eso lo vamos a aprender durante el año porque viene en el programa que indica lo que debemos aprender pero hoy quiero saber qué les gustaría que hiciéramos juntos –contesté–.*

Les pedí que se recostarán un momento en su mesa, y cerrarán sus ojos para reflexionar acerca de lo que querían hacer que no necesariamente sería educativo porque juntos buscaríamos lo que podríamos aprender juntos. Deje pasar un momento y les pedí que nos sentáramos al centro del salón para dar nuestras ideas. Entonces comenzaron sus verdaderas propuestas:

Omar: –*Jugar futbol.*

Juan: –*Jugar basquetbol.*

Mayte: –*Jugar a las escondidas.*

Angel: –*Disfrazarnos.*

Dulce: –*Jugar en el patio.*

Emmanuel: –*Déjanos utilizar todo el material que tienes: las hojas de colores, foami, pintura.*

Carlos: –*Hacer un regalo y bailar.*

Mientras ellos decían sus propuestas, procuré ir las anotando en el pizarrón porque nadie más quiso hacerlo, al terminar la lluvia de ideas, lo anotamos en un papel

⁴⁰ Siguiendo los planteamientos de Garrido y Argüelles de no escolarizar la lectura.

américa y quedó pegado en la pared para tenerlo a la vista y recordar las actividades que queremos realizar juntos durante el ciclo escolar.



Proyecto anual y pared de metacognición.

Las actividades del proyecto anual quedaron así: Que la maestra lea, salir a pasear, salir a trabajar en los patios, jugar futbol y basquetbol, utilizar material para pintar, recortar, dibujar, acostarnos a leer, utilizar el teatro guiñol, hacer teatro, que los papás vengan a leer, hacer exposiciones de lo que nos gusta, salir de la escuela en grupo a museos, cines, parque, ver una película, explorar en los patios, jugar, hacer un regalo, hacer arte, hacer un libro de hechizos o cuentos, que los papás vengan a jugar, concurso de

disfraces, festejar cumpleaños, hacer pijamadas, cocinar, bailar, que la maestra lea cuentos.

Durante las participaciones, me percaté de que los niños muestran dificultad para respetar turnos para participar. A partir de la sugerencia de los niños de tener acceso al material para trabajar en clase, que normalmente permanece bajo llave dentro del estante, a partir de hoy dejo abierto para que los estudiantes tengan acceso al material y a los gafetes para pase de lista en cuadro de asistencia y de los gafetes para la conformación de las responsabilidades del grupo, que ellos llamaron responsabilidades para que los niños los tomen cuando los requieran.

Con respecto a las actividades de lectura que proponen me doy cuenta de que van germinando las semillas del gusto por la lectura que he ido sembrando en ellos con estrategias que aplico para contagiarlo.

➤ **El rincón de la biblioteca se llena de magia⁴¹**

Los niños comenzaron a traer los libros para la donación para la biblioteca, así como cojines, tapetes y hasta cobijas, argumentando que traían cobijas porque querían hacer también un pijamada como lo externaron en el proyecto anual, así que algunos trajeron sleeping, edredones, almohadas.

Me di cuenta que esto fue sugerencia del proyecto anual ha sido comentado entre los estudiantes y se han puesto de acuerdo decidiendo traer cosas más grandes que las que solicité para responder a sus necesidades. Les pregunté a los estudiantes cómo querían que fuera su biblioteca.

Tania: –*Que los podamos agarrar los libros.*

Mónica: –*Sentados en los tapetes que trajimos.*

Evelyn:–*Que podamos leer en equipos porque yo no sé leer bien.*

Axel: – *Escoger libros que nos gustan para leerlos sin que tú nos digas qué tenemos que leer.*

Después de estas sugerencias, utilizamos los materiales que los estudiantes trajeron como cojines, tapetes y cobijas para que los niños pudieran sentarse a leer cómodamente.

⁴¹ Condición facilitadora para el aprendizaje sugerida por Jolibert y Jacob (2008).



Estudiantes leyendo en biblioteca "Aventureros lectores".

Los libros que están donando no se han acomodado con el propósito de que tengan la oportunidad de explorarlos durante uno de los proyectos y sea un material nuevo para ellos.⁴² Los niños han continuado trayendo libros y mencionaron que querían conocer los que ya estaban en la biblioteca del salón desde años atrás, así que acomodamos el mobiliario en forma de "u" para tener espacio al centro del salón, después fuimos acomodando los libros al centro para revisarlos y clasificarlos en la biblioteca.

Me percaté de que algunos niños además de explorarlos para clasificarlos comenzaban a leer unas partes de los mismos y yo comencé a apuntalar preguntas como lo plantean Jolibert y Sraïki (2009) acerca de los libros para despertar su interés hacia los libros que estaban revisando y con esto contagiar el gusto de leer. Por supuesto surgieron también preguntas por parte de los estudiantes:

Dana: *–Y que es clasificar.*

Axel: *–Es acomodarlos.*

Como parte de la Pedagogía del Regalo⁴³ les dije que si era acomodarlos pero también organizarlos de acuerdo al tipo de texto que era anotando en el pizarrón los

⁴² Como sugiere Chambers

⁴³ Jolibert y Saraïki (2012).

informativos y los narrativos para que se guiaran. Así que entonces los pusimos al centro para irlos clasificando en conjunto.

Polette: *–La enciclopedia es informativa.*

–Los demás son cuentos, agregó Danae.

Los niños comenzaron a separarlos y los fueron acomodando en las repisas que fueron colocadas a la altura de ellos para que tengan acceso a los libros.

Retomando su sugerencia del proyecto anual de que querían leer, les comenté a los estudiantes la importancia de tener un lugar cómodo y les dije que me había dado cuenta de que ellos no utilizaban la biblioteca. Así que les propuse acomodar bien el rincón de la biblioteca para fijar los días en que nos dedicaríamos a ese espacio en específico para leer y hacer cosas con los libros de la biblioteca como sugiere González (2012) y Chambers (2007).

Noté que el salón se llenó de polvos de oro que nos permitieron soñar y hacer magia y los niños se contagiaron mostrándose interesados dando propuestas para dar un horario a la biblioteca y poder leer los libros que les habían interesado al momento de estarlos explorando para clasificarlos.

Polette: *–El martes no, porque casi no estamos en el salón.*

Erika: *–Entonces el viernes para apurarnos y nos sentamos en los tapetes de la biblioteca, sí el viernes después de artística.*

Los demás mostraron apoyo a su propuesta y así quedamos. Diego empezó a correr por el salón y le comentaron que no lo hiciera ya que podía caerse o hacer que se cayera el estante.⁴⁴

Alberto: *–Y también faltan las reglas de la biblioteca maestra, porque ayer Amairani rompió un libro y no lo quería pegar, yo lo pegué con diurex de tu estante.*

⁴⁴ Los niños comienzan a autorregularse desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos

Les pedí que al igual que el reglamento del salón sugiriéramos las reglas de la biblioteca.

Amairani: *–No romperlos y si se rompen arreglarlos.*

Axel: *–Y leerlos no se vale agarrarlos y no prestarlos si no los leemos.*

– Divertirnos, porque vamos a leer lo que nos guste para divertirnos –agregué-

Los escribí sobre una hoja Noemí y los colocamos pegados junto a los anaqueles de la biblioteca. Ella misma hizo que surgiera la magia cuando sugirió que nos lleváramos los libros de la biblioteca que estuvieran maltratados para arreglarlos. Comenté que sería como un hospital de libros en donde podíamos arreglarlos, entonces cada niño fue explorando algunos libros para llevárselos a casa y arreglarlos.

Alberto: *–Maestra y me lo puedo quedar para leerlo?*

–¡Sí!, contesté eufórica al observar cómo se contagiaban algunos alumnos de la magia del gusto por la lectura.

Dulce: *– Podemos hacer unas credenciales de la biblioteca para préstamo de libros.*

Carlos: *–Yo opino que hay que poner dibujos a la biblioteca para que se vea más bonita.*

Me dejé envolver por la magia y aproveche para sugerir que además de los libros podíamos ponerle un nombre a la biblioteca, todos asentaron, hicimos equipos para que inventaran el nombre y lo decorarían con un dibujo y a proponer el nombre y dibujo de un espacio que sería de nosotros.

Los diversos equipos dijeron sus opciones para poner el nombre de la biblioteca:

Nathalie: *–Para leer.*

Aldo: *–Leer cómodo.*

Juan: *–Imaginando con los libros.*

Diego: *–Nos llevamos libros.*

Mónica: *–Aventura con los libros.*

Victor: *–Aventureros lectores, misma que gano por consenso.*

Les pedí que hicieran el nombre que eligieron y la propuesta de un dibujo en hojas de colores que poco a poco van tomando del estante y lo exponen a sus compañeros,

Axel dejó oír su voz tímida y comentó que su papá podría ayudarle a poner un dibujo bonito para el nombre de la biblioteca y los demás aceptaron.⁴⁵

En cuanto trajeron las imágenes con nombres propuestos para la biblioteca, la expusieron al grupo quedando 3 finalistas: un león leyendo, una abejita trabajadora, y unos niños leyendo un libro y volando, por consenso decidimos que fuera el último mencionado y lo colocamos en la biblioteca. Les sugerí que fuera pegado en la biblioteca para darle nombre y que ese mismo dibujo lo utilizáramos para las credenciales de préstamo de la biblioteca del salón.

Axel: –Lo traigo aquí en la memoria⁴⁶

– Me encargaré de hacer las credenciales de préstamo⁴⁷ pero necesitamos una comisión para llevar el control de los préstamos – dije al grupo- Evelin, con la hiperactividad que la caracteriza, salto y exclamó: –Tu llévalo maestra.

Los niños pidieron trabajar en la biblioteca en el horario acordado, ellos mismos tomaban los tapetes del anaquel donde los colocaron para ponerse cómodos, movimos el mobiliario hacia la parte de enfrente del salón y se instalaron cómodamente. Cada uno fue explorando libros, Diego, Gisela, Amairani, Mónica y Angelique no quisieron leer, prefirieron hacer dibujos en el cuaderno de artísticas. Le comenté al grupo que ya tenía las credenciales para el préstamo de la biblioteca y aun así a nadie le interesó llevarse un libro a casa. Siguiendo las recomendaciones de Argüelles de dar libertad a los niños de leer pero también de no leer, aunque un tanto desconsolada no insistí en que se llevaran libros a casa.

⁴⁵ El trabajo cooperativo comienza a darse gracias a las condiciones facilitadoras empleadas a partir de necesidades en contextos reales como sostiene Jolibert y Lomas.

⁴⁶ Se integra a los padres de familia al trabajo escolar.

⁴⁷ Ver anexo 11.

➤ **Contagiando la magia del gusto por leer: *que los papás vengan a leernos***

Durante varios días los niños han estado preguntando cuando vamos a realizar las actividades del proyecto anual, y entonces hoy les pedí que observaran el proyecto anual que permanece pegado en la pared y decidieran que de eso querían que hiciéramos.

Dana:– Jugar basquetbol.

Danae:– No, acabamos de jugarlo en Educación Física.

Erika:– Entonces que los papás ya vengan a leernos.

Omar (mostrando mucha preocupación): Pero es que mis papás trabajan y no van a poder venir.

Alberto: - Yo te presto a mi papá, el siempre viene.

Dulce: Podemos decirles que vengan a anotarse el día que puedan en el calendario, señalando el que tenemos en la pared como parte de la organización de la vida del grupo propuesta por Pedagogía por Proyectos.

Les propuse que hiciéramos una invitación para que vinieran a anotarse el día que podían venir a leer y el grupo estuvo de acuerdo. Les resalté que primero debemos saber cómo se hace una invitación para que nos quede bonita y los papás la entiendan.

Con el propósito de dar la oportunidad a los niños de leer textos significativos a partir de necesidades reales⁴⁸, hoy los niños trajeron 2 invitaciones de cumpleaños, cada niño tuvo su copia y aparte las pegué en el pizarrón para que pudiéramos interrogarla⁴⁹ entre todo el grupo. Después de dar un momento para que los niños observaran y analizaran el texto que tenían en sus manos, les pedí que me dijeran qué creen que hacía ahí pegada.

Angel: – Es para hacer la invitación para que vengan a leer los papás.

Aldo: Es una invitación.

Gisela: Para el cumpleaños de José - con ese ánimo de quien comienza a leer y escribir de manera convencional-

– Y qué creen que este haciendo aquí –pregunté-

⁴⁸ Como lo sugieren Cassany (2002) y Lomas (1999).

⁴⁹ Estrategia de Interrogación de textos planteada por Jolibert y Sraïki (2009).

David: - *Para saber cómo debemos hacer la invitación a los papás para el calendario de lectura.*

– *¿Cuáles son las partes de la silueta de la carta? -Cuestioné-*

Con algunos bemoles de respetar turnos de participación, los estudiantes fueron comentando las partes de la silueta⁵⁰ y yo las fui anotando en el pizarrón para poder tener la herramienta guía para la elaboración de la invitación para los papás para que vinieran a leernos al grupo. La silueta de la invitación quedó colocada en la pared de metacognición⁵¹, en donde estamos pegando diversos conocimientos que vamos construyendo desde que iniciamos el año. Debo comentar que también colaboré con la construcción de la silueta apoyándome en orientaciones que proporciona el Ministerio de Educación de Chile.⁵²

En respuesta a la invitación construida en grupo⁵³, los papás asistieron para anotarse para venir a leer por fechas (cada viernes) en una hoja que preparamos juntos y pegamos en la pared del salón.

Dulce: - *Pero además queremos pedirles un favor, que sean cuentos bonitos.*

Aldo:- *Pero no puedo elegirlo yo con mis papás,*

– *Pueden traer el material y leerlo o contarlo como quieran, no será una lectura escolar, sino más bien un momentos divertido, - resalté-, propiciando que la lectura no se escolarizara como sugiere Argüelles.⁵⁴*

⁵⁰ Ver anexo 12.

⁵¹ Sugerida por Jolibert para contar con herramientas construidas por los propios niños para que apoyen la construcción y sistematización de conocimientos.

⁵² *Leamos juntos.*” Del ministerio de Educación: Chile, 2009.

⁵³ Ver anexo 13.

⁵⁴ Argüelles (2012).

➤ **Papitos lectores nos visitan trayendo magia en los libros**



Lectura por parte de dos madres de familias apoyada con material didáctico

Ya sabíamos que era viernes y que hoy comenzaríamos con esta aventura de las visitas de los papás para que compartieran lecturas con nosotros⁵⁵, así que al comenzar el día, nos acomodamos moviendo mobiliario para que el centro del salón quedara vacío y poder escuchar cómodamente la lectura. Justo en ese momento, llegó la mamá de Emmanuel un poco temerosa, debo confesar que yo también me sentía igual al no saber la reacción que tendrían los niños. El título de la lectura que nos compartió fue la liebre y la tortuga.

Me comento que Emmanuel le pidió hacer el dibujo del cuento y lo trajeron en una cartulina, entonces Emmanuel se acercó

muy emocionado para pedirme material para pegarlo, él se sentó con su hermano pequeño, ya que se lo trajo su mamá porque no había con quien dejarlo en casa y le pide que no haga ruido para escuchar el cuento de su mamá.

Los niños estuvieron atentos, incluido el visitante, hermano de Emmanuel. Note que la lectura comenzó en tono nervioso por parte de la mamá de Emmanuel, sin embargo después adquirió seguridad al observar que los niños se mantenían atentos y que se interesaban por escucharla.

⁵⁵ Como sostienen Ortega y Cassany (2006), la lectura es configurada socialmente y por eso se integra a los padres de familia para que ellos coadyuven en el contagio de la afición por la lectura.

Cuando terminó Emmanuel me preguntó si podíamos dejar el dibujo que hicieron del cuento en el diario mural, y los demás dijeron que sí, y fue colocado ahí en la sección de cosas para compartir.

Llegó el 7 de noviembre de 2014 y ahora era el turno de que la mamá de Tania nos compartiera su lectura con *El sapo encantado*, elegida por ellas mismas. Pasaban de las 8 de la mañana y Tania no había llegado, los niños se mostraban preocupados al sospechar que hoy no leerían para ellos, cuando de pronto, Tania irrumpió en la puerta vestida de princesa con un hermoso vestido amarillo, ante lo que todos nos quedamos sorprendidos.



Tania junto con su mamá, leyendo al grupo “La princesa y el sapo”. Actividad permanente Papitos lectores.

Mamá de Tania:— *Maestra, me permite un momento, haciéndome señas para que me acercara a la puerta, así que me acerqué. Cuando llegué con ella, entre murmullos para que el grupo no la escuchara: — Maestra, es que Tania y yo planeamos leer el cuento, yo lo leo y ella hace lo que haga la princesa es el del sapo encantado, si se puede maestra?*

Cuando dijo eso mi alma se colmó de alegría al pensar el tiempo invertido por las dos para realizar la lectura al grupo y le conteste feliz:

— *¡Claro que sí, es una muy buena idea! De hecho los niños están inquietos por saber si llegarían pero mire que bueno que están aquí y con esta sorpresa tan bonita.*

Cuando los ojos de esta mamá soltera que se encarga sola del sustento de sus hijos, se enrojecían indicó:

–Maestra es que usted sabe yo soy soldadora y no sé leer muy bien, pero desde que me anote para la lectura, con la invitación que llevo Tania para que viniera a leer, escogí con Tania el cuento y practico diario para que los niños me entiendan. Yo llena de paz y alegría en el corazón le comenté: - Excelente, su hija estará orgullosa y déjeme darle las gracias por su apoyo y el esfuerzo que está haciendo para apoyar a su hija.

Fue un cuento corto, sin embargo, la actuación de Tania atrapó la atención de los estudiantes. Al finalizar todos gritaron y aplaudieron, me pidieron que sacara una foto de todos con Tania y su mamá, quien se retiró muy contenta.

Episodio tres. Dar el poder de la magia a los niños: pregunta generadora

Aprovechando el ánimo de los niños con la lectura de Tania y su mamá que compartieron con el grupo, los niños se mostraban despiertos, interesados y entonces más a fuerza que de ganas, me dije a mi misma, es ahora o nunca.

–¿Qué quieren que hagamos juntos?⁵⁶ les dije, sintiendo que mi corazón latía al mil por hora y todos se quedaron callados, mirándose unos a otros, y sorprendidos de que yo hubiera preguntado algo así, lo que demuestra las prácticas educativas tradicionalistas hasta las que ahora, estábamos cegados tanto niños como maestra.

Sentía todo mi cuerpo temblando de miedo, cuando Aldo interrumpió el silencio: *–Yo quiero aprender a multiplicar.* Externé que eso lo veríamos de cualquier manera como parte del programa, que pensarán en otras cosas diferentes, que a partir de hoy entre todos decidiríamos lo que trabajaríamos en el salón. Como buen mediador un profesor desde Pedagogía por Proyectos debe saber apuntalar las preguntas para guiar a los estudiantes.

Angel:– *Ahh! entonces queremos jugar futbol.*

Mayte:– *Cocinar en el salón.*

David:– *Hacer figuras de plastilina.*

⁵⁶ Ver anexo 14.

Noemi:– *Hacer una pijamada y quedarnos a dormir contigo maestra en la escuela.*

Fui anotando cada una de las propuestas en el pizarrón, era como si un vaso se hubiera desparramado con la pregunta generadora; después de preguntar si había alguna otra propuesta y temiendo que se perdiera el interés en la actividad que por fin me decidí a realizar, les dije, somos un grupo entre todos tenemos que decidir qué de todo esto es lo primero que vamos a hacer.

– *Qué proponen para organizarnos y ponernos de acuerdo,* les dije.

Juan: – *Hay que votar.*

Maestra: – *Es una buena opción sin embargo debemos tener en cuenta que si votamos talvez no todos estemos convencidos y nos resulte aburrido hacerlo.*

-como parte del grupo sugerí que lo hiciéramos por consenso-.

Noemi:– *Y qué es eso.*

Explique como parte de la Pedagogía del Regalo⁵⁷, que es cuando tomamos la decisión entre todos cuando ya conocemos bien todas las opciones. Les propuse que hiciéramos equipos para argumentar acerca de la importancia de una propuesta para convencer a los demás.

La argumentación se ha estado viendo y trabajando como parte del programa de español y para aprovechar que los niños supieran argumentar cuando llegáramos a estos momentos, mismos que constituyen un espacio importante para practicarla.

Los niños comenzaron a mover mobiliario para acomodar los equipos y se reunieron de acuerdo a afinidad y les comenté que pensarán en los argumentos para convencer a los demás. Mi papel fue visitar a los equipos para orientar el por qué es importante su tema frente a los demás para su argumentación, recuperando el sentido de mediación que propone Pedagogía por Proyectos apuntalando preguntas a los niños que los apoyaran para crear sus argumentos.

⁵⁷ Jolibert y Saraiki (2009) sugieren que el docente puede aclarar dudas de los niños para que ellos puedan seguir avanzando en la construcción de su conocimiento.

Cuando por fin, cada equipo pegó su lámina con los argumentos en el salón, comenzaron a explicar. Poco a poco los estudiantes iban comentando los contras de las propuestas que presentaban sus compañeros:

- *No podemos cocinar en el salón porque podemos ensuciar.*
- *No podemos prender fuego, no hay estufa con horno.*
- *Hacer figuras de plastilina es aburrido.*

Durante las exposiciones de sus argumentos, estuve apoyándolos para darles seguridad a todos, pues como menciona Jolibert⁵⁸ es importante que el docente de seguridad y confianza a los estudiantes durante sus presentaciones y de este modo también guiaba sus argumentos con preguntas cuando percibía que mostraban dificultad.

Se fueron descartando las propuestas para llegar con el equipo de la pijamada, que muy convincente con sus argumentos, dijeron que podían hacer de todo en una pijamada. Así que fue elegida al momento del desempate con el futbol, por consenso.

- *¿Cómo quieren que se llame nuestro proyecto? –pregunté-*
- Alejandro:– *La mejor pijamada.*
- Emmanuel:– *Leer acostados.*
- Maestra:– *Pijamada literaria.*
- Mayte: – *Super pijamada*
- Todos:– *¡Superpijama! ¡Si! ¡Ese!*

Siendo este el nombre que quedó para el proyecto y en el que por primera vez en su vida escolar mandaron por un tubo la propuesta de la maestra Roxana, para comenzar a tomar decisiones acerca de lo que querían hacer y cómo lo llamarían haciéndome sentir más orgullosa que molesta por no tomar en cuenta mi propuesta.

⁵⁸ Jolibert y Saraiki (2009).

Del mismo modo, durante la lectura del diario escolar⁵⁹, hoy Noemi nos compartió su experiencia de la feria del libro en el Centro Nacional de las Artes, también nos enseñó un libro que trajo, pude notar que a algunos les llamo la atención, y aproveché para proponer que fuéramos, y así promover la lectura, sin embargo no todos quisieron, así que acordamos que irían los que quisieran compartir esta experiencia, lo que refleja la falta de interés del grupo por la lectura.

➤ **Organizando nuestra *Superpijamada***

Omar:— *Ahora si vamos a trabajar de la Superpijamada no maestra, si no nunca la vamos a hacer.*

Así que propusimos hacer los equipos moviendo el mobiliario del salón para colocarlo de acuerdo a las necesidades de organización y trabajo como parte de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje de Pedagogía por Proyectos. Todos estaban ansiosos, pensaban que mañana la haríamos, recordamos que era un proyecto de aprendizaje del que también íbamos a aprender y por eso hoy tendríamos que decidir qué actividades realizaríamos para la *Superpijamada*.



Trabajo cooperativo. Proyecto *Superpijamada*.

⁵⁹ Técnica sugerida por Freinet en: Movimiento mexicano para la escuela moderna. (2011) *La Pedagogía Freinet*. México. Técnica adaptada a los niños llamándola diario escolar.

Cada equipo fue pasando al frente para dar sus ideas acerca de la pijamada. Mónica les contó a Evelin y Diego (quienes faltan continuamente a clase) de las demás propuestas de proyecto y le enseñaron los materiales que construyó cada equipo y se encuentran en el diario mural.

A partir de los comentarios que hizo cada equipo los estudiantes hicieron un dibujo sobre qué otra cosa les gustaría hacer en la pijamada o qué cosas se hacen dentro de una tomando en cuenta sus características para incluir actividades al proyecto de acción⁶⁰ como acostarnos en cobijas, ver una película, contar cuentos.

Después, le entregué una copia a cada uno de los niños del contrato colectivo para facilitar la organización y comencé a realizar preguntas para anotar las actividades del proyecto de acción. Los estudiantes sugirieron actividades que anotaron en el proyecto de acción, yo las fui anotando en el pizarrón para posteriormente pasarlas a papel bond y quedará pegado en la pared para tener una guía de lo que hemos hecho y lo que falta por hacer, sin embargo, cuando pregunté quién lo pasaba al papel bond dijeron tu maestra.

⁶⁰ Ver apartado Metodología Pedagógica, en el presente capítulo.

Al realizar esta parte del contrato colectivo⁶¹, me sentía muy insegura por las propuestas que darían los estudiantes acerca de lo que podíamos aprender en el proyecto de *Superpijamada*, así que una tarde antes, me encargue de hacer una guía o acordeón como lo llamé de los aprendizajes del programa oficial que considero podríamos desarrollar con el proyecto para guiarme y también proponer a los estudiantes como parte del grupo, debido a que además de propiciar el gusto por la lectura con los proyectos, también se atienden los aprendizajes esperados para el grado cursado planteados desde la vía institucional.

Miércoles 19 de Noviembre

CONTRATO INDIVIDUAL

PROYECTO: *Superpijamada*

| Contrato de actividades | | CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de escritos | |
|--|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Lo que tengo que hacer 1. traer palabras 2. traer palabras 3. traer palabras 4. traer palabras 5. traer palabras 6. traer palabras 7. traer palabras 8. traer palabras 9. traer palabras 10. traer palabras | <input type="checkbox"/> Lo que ya sé 1. saber del cuento 2. reconocer mis emociones y las mías | | |
| <input type="checkbox"/> Lo que logré | <input type="checkbox"/> Lo que aprendí | <input type="checkbox"/> Cómo lo aprendí | |
| <input type="checkbox"/> Lo que me resultó difícil hacer | <input type="checkbox"/> Lo que debo reforzar | | |

Contrato individual proyecto *Superpijamada*.

Mientras Victor y Amairani entregan los desayunos como parte de las responsabilidades del grupo, ya que como indica Jolibert la organización de la vida del grupo ha de incluir responsabilidades propuestas por los mismos estudiantes quienes están a cargo de las mismas.

Pregunté a los estudiantes qué pensaban que podíamos aprender durante este proyecto.

Erika: – *A leer cuentos, a practicar leer bien.*

Dulce:– *A leer cuentos con mis amigos.*

⁶¹ Ver apartado Metodología Pedagógica en el presente capítulo.

También comencé a darles mis propuestas pidiendo su opinión para escribirlos en el contrato colectivo de manera consensada con el grupo. Considero que fue un proceso largo pero productivo, pues ellos estuvieron conscientes de lo que vamos a aprender durante el proyecto.

A partir de los comentarios que hizo cada equipo los estudiantes hicieron un dibujo sobre qué otra cosa les gustaría hacer en la pijamada o qué cosas se hacen dentro de una tomando en cuenta sus características para incluir actividades al proyecto de acción, se anexó acostarnos en cobijas, ver una película, contar cuentos. El contrato colectivo se pegó en la parte de adelante para que estuviera a la vista de todos.

➤ **El diario escolar: la magia de leer por gusto**

Como parte de una propuesta de la dirección y de la asociación de padres de familia, para fomentar la lectura, durante la semana han estado asistiendo algunos locutores para leer a los niños a las 8 de la mañana, hora de entrada. Hoy fue un locutor del grupo Radio Centro a leer.

Recuerdo que el cuento se llamaba “la ola”. La voz del locutor era plana, al igual que la de los compañeros que han estado viniendo a leerle a los estudiantes de la escuela en el patio, en medio del frío donde se pide por micrófono que se sienten en el suelo helado y se mantengan callados, cual prisioneros, poniendo atención a los cuentos que les leen.

Los niños se muestran atentos por algunos cortos minutos y posteriormente se comienzan a dispersar, igual que su maestra, ya que se les leen cuentos largos que no responden a los intereses y necesidades de los niños. Con lo que traigo a colación que *el gusto por la lectura* no ha de ser tratado como algo forzoso, escolar, sino que se debe trabajar en un contexto de autonomía y libertad, de felicidad, sin escolarizarla para lograr realmente el apego afectivo real hacia ella por parte de los estudiantes como sostiene Argüelles.

Cuando entramos al salón, la indicación era realizar un dibujo y explicar lo que más gustó de la lectura para enviarlo a dirección, sin embargo ellos no quisieron hacerlo, dijeron mejor que Emmanuel nos lea el diario escolar mientras desayunamos⁶².

Emmanuel nos dejó conocer a su familia y a él cuando era pequeño a través de fotografías con las que adorno el diario, todos se encontraban muy atentos y emocionados por preguntar cosas acerca de lo que nos había leído.

Estas lecturas por parte de los estudiantes del diario escolar que escriben ellos mismos han logrado que se lean por gusto y que los demás se interesen por escuchar para conocer a los compañeros, ha apoyado la integración del grupo, así como permitirme conocerlos mejor. Además de que conozco lo que ellos viven en el aula de clase desde su mirada como lo plantea Bolívar (2001).

Además ha funcionado para que los estudiantes critiquen el trabajo de los compañeros en un marco de respeto, como cosas que faltaron por mencionar, el volumen de la voz, preguntas que tienen para conocerlos más. Del mismo modo para practicar el respeto de los turnos para hablar en el salón, expresar sus sentimientos, opiniones y dudas.

Como sostiene Lomas (2009), las actividades de lectura que se practican en el aula debe responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, y el diario escolar ha sido un instrumento que ha permitido que los niños tengan la necesidad e interés de compartir con el grupo en general lo que le gusta, lo que hacen fuera y dentro de la escuela.

⁶² Ver otro escrito en anexo 15.

➤ **Interrogando textos en contexto para contagiar la magia del gusto por la lectura**

Los niños asistieron hoy muy apáticos al salón de clase, así que decidí realizar la estrategia de fomento a la lectura: “Escucho y hago”⁶³; les leí el cuento de los dos cochinitos y pedí que me apoyarán cuatro niños para que cada uno fuera el personaje de la historia, así ellos actuaban lo que escuchaban, los niños se mostraron muy emocionados e interesados, no les pedí ningún producto acerca de la estrategia, precisamente para despertar el gusto por la lectura.

Después de esto les recordé que una de nuestras actividades propuestas en el proyecto de acción fue realizar una carta al director y al señor que nos realiza la limpieza. Les pregunté qué era y para que estaba ahí.

Gisela: - *Es la carta no maestra, para ver como se la hacemos al director y a Ricardo.*

Le entregué una copia de la carta a cada estudiante para que la leyeran de manera individual y en silencio por algunos minutos, como sugieren Jolibert y Sraïki (2009) en las orientaciones para realizar interrogación de textos completos.

Cuando los niños la analizaron de manera individual pedí que nos moviéramos al centro del salón para seguir con la interrogación y les dije para qué creen que esta el texto aquí:

Tania: – *Está dando un mensaje.*

Alberto: – *Para hacer cosas que les queremos decir a nuestros amigos argumento.*

Juan: – *Es una carta, - con su característico volumen alto de voz-.*

– *Cómo se llamaba este tipo de texto, -pregunté-*

Todos gritaron:– *¡Carta! -Muy efusivos-*

⁶³Sastrías, M. (1992). *Cómo motivar a los niños a leer lecto-juegos y algo más*. México: Editorial Pax México.

– ¿Para qué sirve?

Mónica: *-Como dijo Alberto para decir cosas a nuestros amigos.*

Como parte de Pedagogía del regalo que propone Pedagogía por Proyectos, les dije que también funciona para dar mensajes, comunicar o solicitar algo a cualquier persona. Continúe diciéndoles que formaríamos la silueta de la carta para poder realizar una.

Kevin gritó:— *Para hacérsela al director y al señor Ricardo, que nos deje venir con pijama y que el señor Ricardo saque las mesas y las sillas.*

Juntos hicimos la silueta de la carta⁶⁴ y comenzamos a elaborar herramientas cognitivas, les mostré una carpeta que compré para ir metiendo ahí todas, y ellos estuvieron de acuerdo, si porque del folder se van a caer y maltratar y así los metemos en las bolsitas (protector de hoja) como propuso Omar. Víctor se la llevó a casa para forrarla llamándola “guarda aprendizajes” y muy contentos todos apoyaron su idea para llamarla así.

➤ **Construyendo la carta para pedir permiso al director: Todos se abalanzaron sobre él**

Después de la lectura del Diario escolar, Víctor saco la carpeta de guarda aprendizajes y se las enseñamos al grupo, todos le dieron las gracias muy amablemente y nos gustó como la forró, él mismo nos hizo favor de meter la silueta de la carta que es la primer herramienta que construimos en el grupo con el trabajo basado en Pedagogía por Proyectos.

⁶⁴ Ver anexo número 16.

Hoy los niños traen sus propuestas para la elaboración de la carta de solicitud de



Presentación de propuestas para elaborar la carta al director.

permiso al director. Nos reunimos por equipos para leerlas para que los niños lean textos completos en contextos reales desde la propuesta de Pedagogía por Proyectos. El propósito de buscar que los niños lean como respuesta a sus actividades cotidianas, también lo hice teniendo en cuenta los planteamientos de la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo.

Los niños mostraron interés por escuchar la lectura de las cartas de sus compañeros y dieron sus opiniones acerca de lo que les parece interesante recuperar de cada una de ellas. Ellos hicieron anotaciones en su cuaderno para recuperar ideas en la carta grupal.

Cada equipo eligió la propuesta que consideró más viable y la leímos, después yo como secretaria, con la solicitud de los estudiantes, anote en el pizarrón cada una de sus propuestas para cada parte de la silueta de la carta que nos ayudó a orientarnos para su construcción. Nos ayudamos de la silueta de la carta, debido a que sostiene Trueba desde las aportaciones del enfoque sociocultural de Vigotsky, que es importante trabajar en la zona de desarrollo próximo para ayudar al estudiante a hacer lo que aún no puede realizar sólo para que posteriormente, lo pueda realizar sin ayuda y puede ser una mediación con otra persona mayor o de la misma edad, o también de una herramienta como en este caso constituye la silueta de la carta.

Cuando llegamos a la parte del saludo en la construcción conjunta de la carta, nos dimos cuenta de que hay diversas formas de saludar y despedirse, por lo tanto les propuse realizar una herramienta con los diferentes formas de saludar en una carta que ellos consideran necesarios, la trabajamos por equipos y ellos decidieron que dos de las elaboradas fueran guardadas en el “guarda aprendizajes” como le llamamos a la carpeta de herramientas sugerida por Jolibert y Sraïki (2009).

Continuamos con la construcción de la carta grupal siguiendo con el cuerpo, en donde los estudiantes estuvieron expresando sus ideas para pedir al director lo que queríamos para el proyecto hasta que se releía en repetidas ocasiones por los mismos estudiantes en voz alta para que todos quedáramos conformes de cómo quedaría escrita finalmente, situación que demuestra que la escritura, en su proceso de corrección de borradores de manera grupal, no queda separada del desarrollo del gusto por la lectura, siempre y cuando se realice en contextos reales.

Juan:– *Hay que poner que hemos trabajado mucho en el proyecto.*
– *Ahora tenemos que pasarla en una hoja para entregarla al director –les dije-
Tania: Que la escriba Aldo o Angel, ellos tienen bonita letra.*

Todos comenzaron a decir varios nombres y al ver que no consensaban pasamos a la votación, quedando Aldo para escribirla en una hoja para entregar al director. Para la elaboración del sobre de la carta, se propuso Omar y Kevin dijo que le ayudaría como parte de pedagogía del regalo sugerida por Jolibert, les mencioné que era importante escribir quién la escribe y a quién va dirigida en el sobre para que se identificara y les dije que esto se llamaba remitente y destinatario.

Por la tarde, el director fue al salón, leyó la carta frente al grupo y nos autorizó el proyecto expresando todo su apoyo y los niños se abalanzaron todos sobre él para mostrarse su agradecimiento. Otro día construimos también la carta para que personal de Apoyo y Servicios a la Educación nos apoyará a sacar el mobiliario para nuestra *Superpijamada*, ante la cual obtuvimos una respuesta positiva.

➤ **Creando condiciones para el trabajo conjunto: no manches ni me acuerdo de ninguno**

Con el propósito de que los niños estuvieran dispuestos para continuar trabajando para nuestro proyecto de la *Superpijamada*, implementé la estrategia “sábanas”⁶⁵ pedí a cada estudiante que realizará un dibujo acerca de lo que quisiera en hojas de colores, mientras ellos lo hacían les pedí que recordarán y me dijeran cómo se llaman las personas que escriben los libros.



Trabajo cooperativo para la construcción de conocimientos.

Juan: - *Uhh no manches no me acuerdo de ninguno.*

Corregí mi pregunta para recuperar sus conocimientos previos.

– *No me refiero a cómo se llaman sino a cómo se nombra a las personas que escriben cuentos*

Noemi: - *A maestra, son autores.*

Juan: - *Ah ya vez, Yo pensé que querías nombres.*

Y nos reímos

– *Es oportunidad para que juntos hagamos un cuento y seamos autores de lo que estamos escribiendo, peguemos todos sus dibujos en la pared que se encuentra afuera del salón – les comenté-.*

Por equipos narraron la historia que construyeron siguiendo el orden de los dibujos. Posteriormente lo hicimos de manera grupal.

⁶⁵ Pulido, 2003.

➤ **Niños tirados en Pijama: el gran día de la *Superpijamada* llegó**

Hoy al llegar al salón de clase me sentí muy nerviosa al tener por fin la puesta en práctica de nuestro proyecto *Superpijamada*. A lo lejos, iluminado por los rayos del sol, llegaba Víctor con sus papás y la pantalla plana que aseguró a sus compañeros con las películas para verlas como parte de una de las actividades de nuestra *Superpijamada*.

Todos los estudiantes de la escuela estaban formados unos, tras de otros, pero el grupo de 2ºA hoy estaba contagiado por una magia especial, la del gusto por la lectura. Todo el grupo estaba vestido con pijamas, incluyendo la maestra y fuimos centro de atención durante la ceremonia. Cuando algún maestro o estudiante de otro grupo preguntaba por qué estábamos vestidos así, ellos contestaban con seguridad explicando su proyecto *Superpijamada*, respuestas que me llenaron de seguridad para llevar a la práctica nuestro primer proyecto desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos.

Entramos al salón y los niños se colocaron alrededor con sus cobijas y almohadas, les pedí que el centro lo dejaran desocupado para una sorpresa que tenía preparada para ellos. Les pedí que cerrarán los ojos y coloqué en el piso del centro del salón todos los libros que donaron para la biblioteca, cuando abrieron los ojos todos se emocionaron mucho al observar que podrían tener ese acceso tan anhelado de leer los libros que ellos mismos trajeron a la escuela.

Antes de que se abalanzaran sobre los libros, les pedí que cerraran nuevamente los ojos para que escucharan e imaginaran la lectura cuento "*El espacio en la punta de sus dedos*" de Judy Nayer, cuando mi voz terminó de narrar esa aventura espacial, pedí a los estudiantes que nos platicarán al grupo lo que habían imaginado.

Nathalie:— *Yo me imagine que era un astronauta, yo quiero ser uno de grande, quiero vivir lo que vivió el del cuento.*

Omar:– *Yo me imaginé que estaba en una nave espacial.*

Amairani:– *Y podíamos flotar con nuestro traje.*

Les dije:– *Ahora nosotros tenemos la oportunidad de explorar nuevos mundos, algunos desconocidos, otros conocidos, lo vamos a hacer a través de los libros, porque ellos nos cuentan historias que nos permiten explorar y conocer mundos diferentes.*



Exploración de libros por primera vez en el proyecto *Superpijamada*.

Todos los niños comenzaron a explorar los libros, este fue el primer acercamiento de los niños con los libros, debido a que como menciona Chambers, los libros deben ser variados, en el sentido de que constantemente se les presenten libros desconocidos a los estudiantes para que se interesen por lo nuevo, es por eso que la *Superpijamada* es el espacio para este primer acercamiento que los niños tienen con los libros que ellos mismos donaron.

Angel:– *¿Y podemos leer el que queramos?*
– *Sí, -respondí-*

En algunos casos como Mónica, Carlos, Danae, Alejandro, Diego, Gisela, Nathalie y Dana, les costó trabajo acercarse a explorar los libros y comenzaron a dispersarse o simplemente sentar o acostarse a platicar, sin embargo, poco a poco comenzaron a explorar los cuentos para leer solos o con otros niños, con lo que se rompió con el esquema tradicional de leer en silencio para concentrarse porque a pesar de que muchos leían en silencio, muchos otros lo hacían en voz alta y otros en equipos.



Victor leyendo "El príncipe feliz" en el proyecto *Superpijamada*.

Aldo y Noemi se quitaron los zapatos para gatear y pasar parados por encima de los libros. Cabe señalar que ningún cuento fue maltratado, ya que ellos mismos se autorregularon para evitar maltratos y con esto se logra la autorregulación de conducta que plantea Jolibert y Saraiki (2009) en actividades que a ellos mismos les interesan y que proponen para realizar en clase.

Algunos ejemplos de las lecturas realizadas son Tania y Nathalie: Campanita, Victor y Omar: El gigante egoísta, Nathalie: Blanca Nieves y los siete enanos, Gisela: La sirenita, Angel: Pinocho.

Me sorprendió mucho escuchar a Gisela leyendo la sirenita a sus compañeros, y a Diego leyendo el chavo para otro equipo, sus mismos compañeros los incitaban a leer, ya que ellos apenas comienzan a hacerlo de manera convencional y en los registros que aún piden de dirección con las palabras por minuto, aún no lo hacen como se pide. Como sostiene Argüelles, la lectura por placer trae la oportunidad de aprender, que apoyan la formación como el simple hecho de leer.

Además recupero la aportación de Yolanda Guevara (2008) quien argumenta que los dos primeros años de primaria son el filtro de alfabetización para que los niños tengan herramienta de lectura para acceso al conocimiento, y con esto se resalta la importancia de crear primero afectividad hacia la lectura para comenzar a leer, situación que los niños no habían logrado antes de iniciar con la intervención.

La actividad de lectura libre junto con la estrategia de lectura realizada para comenzar el día de la *Superpijamada* nos llevó desde las 8:30 hasta las 11 de la mañana, lo cual indica el interés de los niños de leer lo que a ellos les gusta, algo que no es impuesto, se les da libertad de leer de acuerdo a sus intereses.



Proyecto *Superpijamada* con el grupo 2°A

La *Superpijamada* se tenía programada hasta esta hora (11 de la mañana) sin embargo con el interés de los niños por los libros, no quise cortar la exploración y lectura por parte de los niños, así que les di el tiempo necesario, sin embargo entrando del recreo los estudiantes comentaron que aún faltaban actividades para la *Superpijamada* y que se querían llevar cuentos a casa, así que sacamos las credenciales para el préstamo de libros. Gisela comentó que ella no quería llevarse ningún cuento y se respetó su decisión desde el planteamiento de Argüelles de dar libertad de leer pero también de no leer.

Al terminar el préstamo los niños tomaron los juegos de mesa del grupo y los pusieron en un tipo de estaciones en los rincones del salón para ir recorriendo a libre decisión, no se presentó ningún altercado o discusión por ellos, supieron organizarse y jugar con todos.

Llegó un momento en que comenzaron a guardarlos y comenzaron a organizarse como se acordó en el proyecto de acción, para ver la película. Eran las 12:30 todos se acomodaron en sus cobijas, abarcando todo el salón, y Victor, quien trajo la pantalla, mencionó que había traído tres películas para que eligieran una, y todos nos sorprendimos de su responsabilidad de no olvidar sus acuerdos.

Después de todos mis temores los propios niños me ayudaron a guiar las actividades que juntos planeamos para nuestro proyecto alargándose hasta las dos de la tarde.

➤ **Contagiando la magia del gusto por la lectura: te recomiendo este cuento porque...**

Los niños de 2ºB fueron invitados por nosotros para visitar nuestro salón para que nuestro grupo les recomendara los cuentos leídos durante la *Superpijamada*, como parte de la socialización del proyecto. Los dos grupos hemos trabajado anteriormente para realizar bailes juntos en festivales, así que ya se conocen, la maestra titular del 2ºB tuvo que ir a la dirección a arreglar asuntos de cooperativa, así que quedé a cargo de los dos grupos para la socialización, realicé una técnica de “lanchas” sugeridas por Lozano (1997), para organizarlos y quedaron finalmente en parejas.

La recomendación tardó una hora: de 9 a 10 de la mañana, recomendaron varios libros, además aprovecharon para leerlos. Durante este tiempo de socialización, no hubo problemas de conducta, al contrario, se regularon y apoyaron para que los del otro grupo también se regularan. Aprovechamos para intercambiar libros de biblioteca del aula con el otro grupo y así ampliamos los títulos de libros para leer.

Con los libros de la biblioteca de 2ºB, implementé la estrategia *Los libros tienen alas* para que los niños se llevaran a casa el cuento que eligieran.

Después del recreo les pedí a los estudiantes que nos evaluáramos, primero en cuanto al proyecto de *Superpijamada* para saber lo que teníamos que mejorar para futuros proyectos.

Dana:– *Todos trajimos el cuento elegido por nosotros para donarlo a la biblioteca y Emmanuel tardó mucho.*

Emmanuel:– *Voy a cumplir a tiempo para la próxima.*

Victor:– *Todos trajimos el material para la Superpijamada.*

Observamos el proyecto de acción, aún a la vista pegado en la pared y vimos que todas las actividades se cumplieron. En cuanto a los aprendizajes esperados, Carlos mencionó que si se eligieron cuentos de acuerdo a su interés.

Nathalie:– *Y también se los recomendamos a nuestros compañeros y a los de 2ºB.*

Después les entregué una silueta de autoevaluación para que la contestaran de manera individual y confrontaran sus respuestas en equipo. Los estudiantes fueron sinceros al mencionar a sus compañeros cuestiones que no habían respondido honestamente expresándolo con respeto, y a los que se las hicieron las recibieron de igual modo.

También regresamos al contrato individual para expresar lo que aprendimos, cómo lo aprendimos, lo que debemos reforzar y lo que se nos dificultó. Retomo a Rogoff (2001) con la importancia de la interacción que apoya a los estudiantes a ampliar su abanico de expresión y sus argumentos.

La mayor parte del grupo mencionó que se le dificulta expresar lo que siente del cuento que leyeron, así que les comenté que se hace necesario reforzarlo a través del diario de vida lectora y así fue como los niños comenzaron a escribir lo que les gustó o no del libro que leyeron.

Episodio cuatro. Cartelera literaria: Disfrazándonos para la magia



Revisión de productos del proyecto *Cartelera Literaria* para autoevaluarse con el contrato individual.

Para continuar con otro proyecto de intervención no hizo falta realizar una pregunta generadora, pues los niños querían hacer una cartelera literaria como parte del proyecto pasado y se comenzó a trabajar como parte de un nuevo proyecto llamado *Cartelera Literaria*.

Comenzamos con la construcción conjunta del contrato colectivo⁶⁶, los estudiantes y yo fuimos más ágiles y participativos en comparación del proyecto pasado. Considero que fue así porque había mayor interacción en el grupo para tomar acuerdos, más confianza entre los participantes del grupo para expresar sus opiniones, los estudiantes se autorregulaban y participaban de manera más organizada.

Y así como un jardín lleno de flores que germinan después de tantos temores, por parejas decidieron que harían el contrato individual para apoyarse en lo que ya saben y lo que necesitan aprender, así como las actividades que desarrollarían durante el proyecto, situación con la que observó los planteamientos de Vigotsky con la zona de desarrollo próximo, en el sentido de que un experto pueda ayudar a un novato a hacer cosas que no realizaría por sí sólo para posteriormente lograrlas individualmente.

⁶⁶ Ver anexo número 17.

Continuamos con la construcción de manera cooperativa el proyecto de acción, los estudiantes fueron sugiriendo las actividades que debíamos realizar.

Alejandro:– *Debemos saber cómo se hace un cartel.*

Juan:– *Decidir cuál libro o cuento vamos a recomendar con el cartel.*

Mónica:– *Pedir ayuda a los papás para realizar el dibujo.*

Alberto:– *Hacer el cartel grande para que los demás lo vean.*

Para la socialización del proyecto decidimos invitar a los papás para recomendar su cartelera literaria.

Como secretaria del grupo fui anotando todo en el pizarrón para posteriormente pasarlo al papel bond y pegarlo en la ventana quedando a la vista de todo el grupo para dar seguimiento a las actividades como plantean Jolibert y sus colaboradores.

➤ **Debemos saber cómo se hace un cartel**

Comenzamos con la lectura *Cómo dicen mamá las jirafas de Keiko Kasza*, que leí con entonación, gestos y moviéndome por el salón, preguntándoles qué creen que seguía al observar las imágenes para invitarlos a interesarse por la lectura y desarrollar el gusto por la misma. Los estudiantes se conmovieron mucho, ya que en ocasiones me quedaba callada después de preguntarles para crear suspenso.

Por cuestiones de tiempos cortos para realizar el proyecto antes de salir de vacaciones decembrinas, implementé la interrogación del cartel con el material que teníamos en el salón para conformar la silueta del mismo. Durante las conferencias implementadas a inicio del ciclo escolar como parte de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, los niños trajeron algunos carteles y entonces pedí que observarían los que se encontraban en el diario mural.

Pegué uno en específico en el pizarrón y les pregunté:– ¿Para qué creen que está ahí pegado el cartel?

Juan:– *Para tener información de la mantis.*

Mónica:– *Es para conocer el cartel.*

– Para qué creen que sirve el cartel –pregunté-

Angel: - *Para poner anuncios.*

Omar: - *Para dar información.*

– Vamos a observarlo para poder hacer la silueta del cartel –apelé-

Alejandro:– *Y así ya podemos hacer nuestro cartel para la cartelera literaria, ¿verdad maestra?*

De acuerdo a las ideas de los niños con relación al cartel fui anotando las características en el pizarrón, mientras ellos lo anotaban en su cuaderno, en conjunto elaboramos la silueta del cartel⁶⁷, que iría pegada en la pared de metacognición.⁶⁸

➤ **Haciendo Pininos en producción de textos auténticos**

Después de la interrogación del cartel, les pedí que observaran el proyecto de acción para saber la actividad que ahora realizaríamos.

Danae gritó: – *Toca elegir un cuento que nos gustó de la Campalandia para recomendarlo con el cartel.*

Cada quién tomo el suyo, ya que la mayoría estaba seguro de cuál sería el que recomendarían y comenzaron con la elaboración del borrador basándose en la silueta del cartel, herramienta elaborada con antelación.

Kevin se propuso para elaborar la silueta del cartel e integrarla a la carpeta de guardaaprendizajes como la llamó el grupo; mientras los estudiantes se reunieron por equipos para comenzar con el borrador de su cartel. Posteriormente se reunieron en equipos para ayudarse.

⁶⁷ Ver anexo 18.

⁶⁸ Un espacio en el salón en donde se colocan las herramientas construidas por los niños y sistematizan la producción de conocimiento.

Gisela:– *Maestra y si no sé cómo se escribe una palabra.*

Amairani:– *Y yo también.*

Angel:– *Yo te ayudo, vente a mi equipo.*

Diego:– *A mí también.*

Aldo:– *Tú vente a nuestro equipo y nosotros te ayudamos.*

Noemi:– *Tu vente con nosotras Amairani, nosotras te ayudamos.*

Evelin:– *Vamos a sentarnos por equipos para ayudarnos entre todos y que queden bonitos.*

Con este tipo de trabajos me he dado cuenta de que Pedagogía por Proyectos ayuda al trabajo cooperativo pero también a la inclusión, debido a lo más importante que se tiene cuando se propicia partir del trabajo de la zona de desarrollo real para trabajar la zona de desarrollo próximo de ayuda mutua entre expertos y novatos para que los últimos sean capaces de realizarlos por sí solos cuando lleguen a la zona de desarrollo potencial como lo plantea Vigotsky.

Al finalizar los revisamos en equipo. La carpeta de guardaaprendizajes siempre se encuentra a la mano para que los estudiantes la puedan consultar en caso necesario, del mismo modo que la silueta del cartel ya se encontraba pegada en la pared de metacognición para que los estudiantes se pudieran orientar. De tarea llegamos a la conclusión de que corrigieran su primer borrador, para posteriormente volver a revisar y mejorar con las sugerencias de su equipo.

Durante el desarrollo de la actividad, estuve visitando cada equipo y realizando preguntas para saber si consideraban que los carteles literarios estaban bien organizados y se entendían en cuanto a sus características, tamaño de letra, oraciones coherentes, entre otros aspectos. Ya que como plantea Jolibert el docente debe apuntalar las preguntas necesarias para provocar en el alumno la reflexión y la metacognición.

Nathalie:– *Maestra pero no sabemos si estamos bien.*

– *Por eso es importante que se guíen con la silueta –les aclare–*

Omar:– *Mejor tú revísalos.*

– *Todos podemos revisarlos, construyamos una herramienta de autoevaluación*

–*los invité–*

Así que elaboramos una herramienta de revisión en el pizarrón sobre las cosas que deberíamos revisar que cumplieran los carteles literarios a través de preguntas para revisarlos, con ayuda de esta herramienta pudimos hacer ajustes a nuestras escrituras.

Emmanuel:– *Yo voy a venir vestido de conejo para la presentación, por mi cuento. Como a las alfombras rojas cuando pasa la gente que sale en la película, yo vengo disfrazado del conejo del cuento.*

Diego:– *Yo no quiero venir así maestra, mis papás no me van a querer comprar disfraz.*
– No es obligatorio venir disfrazado, pueden venir caracterizados.

Angel:–*Podemos disfrazarnos con papel y no gastamos, como lo hicimos en Educación Física.*

Otro día, se elaboraron carteles para invitar a la comunidad escolar y a los familiares, cada equipo tuvo su propuesta la pasaron a exponer al grupo y en consenso fue elegido el mejor cartel que fue pasado en limpio a papel lustre elegido por ellos y colocado en la parte de la entrada del salón y en el pizarrón de la parte de la entrada de la escuela.

Siguiendo las actividades del proyecto de acción, los estudiantes se organizaron para hacer el cartel de bienvenidos quedando a cargo de Erika y Aldo y lo colocaron en la entrada al salón con el apoyo de Angel y Víctor.

Mientras los compañeros realizaron estas actividades, los demás estuvieron contestando las páginas del libro de texto de español referentes al tema del cartel, en donde pidieron muy poca intervención mía y demostraron su capacidad de hacerlo por sí mismos con lo aprendido durante el proyecto de cartelera literaria. En este sentido puedo analizar el planteamiento de Argüelles de que los estudiantes pueden detonar otros aprendizajes a través del contagio del gusto por la lectura.

El libro de texto se ha contestado de manera independiente por los estudiantes debido a las supervisiones que realizan supervisor, director y subdirectora académica con base en diversos formatos entre los que se encuentra *stalling* y otros elaborados por ellos mismos en los que se han obtenido buenas observaciones y en los que también revisan cuadernos y libros de texto contestados de acuerdo al programa de estudios,

como los proyectos que se están trabajando se enlazan con los aprendizajes esperados no se han tenido sugerencias negativas.

➤ **La Alfombra roja llegó: socializando la cartelera literaria**



Socialización del proyecto *Cartelera Literaria*. Libros: “La vaca”, “Pinocho”, “Spiderman”.

Los niños tuvieron su clase de inglés a las 8, así que los papás pudieron ingresar a las 9 de la mañana, a pesar de la hora, que no fue en la hora de la entrada y de que trabajan y no se pueden esperar a entrar a esa hora, muchos de ellos permanecieron para acompañar a sus hijos.

El salón se inundó de personajes de cuentos, parecía que habían saltado de los libros a la alfombra roja del salón como la llamó Emmanuel. La mayor

parte de los estudiantes estaban disfrazados o caracterizados de un personaje de su cuento a recomendar.

Axel:— Maestra yo tengo miedo y si no me acuerdo de lo que tengo que decir.

— No se preocupen, yo estaré todo el tiempo con ustedes, si veo que se les complica yo les haré preguntas para ayudarles a seguir hablando acerca del cuento -comenté, recurriendo a la sugerencia de Pedagogía por Proyectos en donde se opta por que el docente de seguridad a los estudiantes durante la socialización de nuestro trabajo.

Llegó la mayor parte de los papás, para ser más exacta 20 de los 26 estudiantes que se encuentran en el grupo.

Los niños se presentaron recomendando su cuento con su cartel literario con todo el ánimo, porque notaron mi apoyo y se mostraron seguros.



Socialización del proyecto *Cartelera Literaria*. Libros: "Pato va en bici".

Los papás se retiraron muy contentos y les sugerí a los estudiantes que se acercaran a las mesas a explorar cuentos que les habían interesado a partir de la cartelera literaria, así que comenzaron a ir por sus sillas y a leerlos.

Ese día después de la actividad, varios niños pidieron préstamo a domicilio de los libros que les gustaron.

➤ **No sabíamos hacer un cartel y ahora ya**

Comentamos lo que hizo falta en cuanto a los obstáculos que encontramos durante la realización del proyecto. Les entregué la silueta de autoevaluación para que se contestara de manera individual y por parejas para conocer diversos puntos de vista en cuanto al cumplimiento, situación en la que no se presentaron faltas de respeto ni molestias.

De igual modo regresamos al contrato individual para que los estudiantes por parejas decidieran y escribieran lo que aprendieron, cómo lo aprendieron, lo que se dificultó y lo que hay que reforzar. La mayor parte del grupo requiere reforzar uso de mayúsculas

y saber cómo escribir sus ideas. Actividades que se retomarán como parte de reforzamiento o repaso como lo sugiere Jolibert y sus colaboradores.

Cuando llegamos a la parte de lo que ya sé, lo que no sabía y ahora se hacer.

Dulce:– *Se escribir y leer.*

Emmanuel:– *No sabíamos hacer un cartel y ahora ya.*

La mayor parte del grupo terminó sentándose en triadas y yo estuve dedicando unos momentos para ir a cada equipo a platicar con cada uno cómo lo lograron, ya que a la mayor parte del grupo se le complicaba reflexionar acerca de este punto y plasmarlo. Los resultados de cada reflexión fue por lo general el trabajo con la zona de desarrollo próximo en donde jugó un papel importante la maestra, uno o más compañeros o la propia mediación de la herramienta cognitiva de la silueta del cartel.

David:– *Yo me ayude con la silueta que está pegada en la pared.*

Diego:– *A mí me ayudaron cuando no podía escribir algo en mi cuaderno.*

Danae:– *A mí se me hace difícil las mayúsculas y los puntos -todos comentaron lo mismo junto con ella apoyando esta-*

Al percatarme de las debilidades del grupo, les propuse realizar actividades de refuerzo como lo sugieren Jolibert y Saraiki (2009), mismas que los niños estuvieron realizando con mucho interés.

➤ **Congelados del gusto por la lectura**

Debido a las inasistencias por las fechas decembrinas que indican que casi estaremos de vacaciones, se estuvieron poniendo en práctica diversas estrategias para contagiar el gusto por la lectura.

Una de ellas fue “Cuento congelado” con el cuento “Choco busca a mamá” de Keiko Kasza, en donde se les pidió a los estudiantes que se congelaran en distintos momentos del cuento imitando a alguno de los personajes o de las escenas leídas por la profesora para que el resto del grupo adivinara la forma en que estaban congelados.

Los estudiantes se mostraron interesados con la actividad y el día de hoy este fue el cuento más solicitado para leer en la escuela y como préstamo a casa.

Episodio cinco. Campalandia

Hoy después de haber concluido la evaluación del proyecto de cartelera literaria y con las actividades de refuerzo que continuarán durante el ciclo escolar, tengo muchas dudas acerca de si estamos haciendo bien los proyectos desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos. Considero que este último proyecto se dio de manera más natural, además se dio la participación de toda la comunidad escolar.

Así que les comenté ahora que ya hemos terminado el proyecto de cartelera literaria, ¿Qué quieren que hagamos juntos? Y comenzaron a escucharse las propuestas:

Evelin:– Hacer raspados con mi máquina de raspados que me trajeron los reyes.

Angel:– Jugar futbol.

Angelique:– Hacer figuras de plastilina.

Dulce:– Hacer un campamento.

Le pedí al resto del grupo que guardáramos silencio para reflexionar y escuchar los argumentos de sus compañeros, ya que todos estaban hablando y proponiendo sin respetar turnos, cuestión que en ocasiones aún cuesta trabajo respetar en clase.

Los niños acomodaron las mesas en “u” para poder vernos a la cara como dicen ellos. Acción que tiene que ver con las condiciones facilitadoras para el aprendizaje que proponen Jolibert y Saraiki (2009), entre las que se encuentra el acomodo de mobiliario de acuerdo a las necesidades de trabajo.

Pedí que ahora alguien dirigiera la sesión para seleccionar el proyecto que trabajaríamos y nadie quiso, entonces les comenté que era muy importante elegir juntos.

Carlos:– Es que es difícil mejor tu guíanos maestra

– Sería interesante y divertido que alguien nos guíe, no siempre tengo que ser yo necesariamente, tienen el poder de guiar o coordinar algunas actividades sólo dando turnos para participar y respetándolos, para que todos participemos - respondí-

Nathalie:– ¡No es difícil! haber yo maestra, pero tú me ayudas eh! No me dejes solita, haber, pues espero que hayan pensado muy bien en lo que quieren hacer, eh, cuando levanten la mano es porque ya lo pensaron.

Cada uno fue levantando la mano y Nathalie les daba la palabra. Yo me ocupé de ir haciendo anotaciones como secretaria del grupo.

Juan:– Hay que hacer un campamento en la escuela, quedarnos en la noches a dormir con casas de campaña, contigo maestra.

Aldo:– Mejor jugamos boliche y hacemos un instructivo de cómo se juega -comentario que dio lugar a que los niños llegarán a un proceso de metacognición acerca de lo que hemos trabajado-

Alejandro: - si así repasamos el tema de instructivo no maestra.

Polette:– Hay que hacer una feria de experimentos.

Angel:– Como en la Superpijama aprendimos a recomendar cuentos y a escogerlos.

Carlos:– Y en la cartelera aprendimos cómo se hacen los carteles.

Kevin:– Yo quiero que juguemos futbol.

Victor:– Yo digo que ya hagamos equipos para elegir un tema y exponerlo para convencer a los demás porque así no nos ponemos de acuerdo.



Nathalie mencionó las propuestas para hacer los equipos de acuerdo a su interés de cada uno. Al hacer los equipos quedaron eliminadas varias propuestas y solamente quedaron tres: campamento, cocinar en el salón y jugar futbol.

Los equipos sugirieron un guía o líder quedando así:

Futbol: Victor, Omar, David, Kevin., Juan, Axel. Líder: Victor.

Organización por equipos de argumentos para elegir el siguiente proyecto.

Cocinar en el salón: Aldo, Erika, Polette, Mayte, Alberto, Mónica, Nathalie, Tania.

Líder: Mayte.

Campamento: Alejandro, Amairani, Danae, Noemi, Dulce, Emmanuel, Carlos. Líder: Danae.

Debo sincerarme al mencionar que la organización del mobiliario en equipos fue muy rápida, sin mucho ruido y por fin todos cooperaron con respeto y de manera cooperativa. Algunos equipos como el de futbol y cocinar en el salón unieron sus mesas para que todos cupieran. Y todos se pusieron a trabajar sobre los argumentos del tema elegido para exponerlo al grupo.

Les sugerí hacer una herramienta para que nos guiara en los puntos que debía tener la exposición para convencer a los demás con nuestros argumentos. Tomé el marcador y pregunté nuevamente, qué sugieren que lleve primero la lámina de exposición.

- *Título, se escuchó al fondo del salón.*
- *Y después –pregunté-*
- *Las actividades que queremos hacer en el proyecto.*

Para concluir les recordé incluir datos como por qué deben elegirlo los demás, argumentar, les dije como parte de los temas de español desde inicio de ciclo escolar hemos estado trabajando el argumento, tema que ayuda mucho para el desenvolvimiento y argumentación de los niños durante las diversas actividades de manera cooperativa.



Presentación de argumentos para elegir el siguiente proyecto.

Cuando ya estuvo hecha la herramienta en el pizarrón para apoyarlos en la planeación de su exposición, entonces comenzaron a realizar su escrito.

Los estudiantes terminaron de planear las exposiciones, en equipos estuvieron leyendo las diversas propuestas internas que tienen y posteriormente hicieron una de manera cooperativa en lámina para exponer a los demás. Durante las lecturas de los escritos, propuestas de cada equipo y en la final u obra maestra, los niños se mostraron atentos en las lecturas ya que se estuvieron realizando en respuesta a una necesidad real como lo plantean Lomas (1999) y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Posteriormente, cada equipo pasó a dar su exposición con actividades y argumentos de su propuesta para el nuevo proyecto a trabajar de manera cooperativa en el salón para convencer a los demás.

Niños: – *Cocinar no, porque no nos gusta*

Niñas:– *¡A nosotros tampoco nos gusta jugar futbol, no queremos!*

Cuando paso a exponer campamento fue muy perspicaz con sus argumentos, mencionó que en este proyecto podríamos realizar distintas actividades como cocinar algo los que quieran y jugar futbol los que así lo deseen.

Al terminar de exponer el equipo de campamento, el grupo grito que querían hacer un campamento, ¡sólo que querían hacerlo de noche y quedarnos a dormir en la escuela! situación ante la que pedí que reflexionaran acerca de las actividades que realmente se pueden realizar siguiendo las orientaciones de Pedagogía por Proyectos en donde el docente debe mediar el consenso haciendo reflexionar a los estudiantes sobre los alcances y límites de las actividades propuestas. Resaltando las barreras administrativas para llevarlo a cabo y el contexto de peligro en que se encuentra la comunidad.

Pregunté si alguien ya había ido antes a un campamento y nadie respondió, así que les propuse que se quedará de tarea investigar las características de un campamento y qué actividades podemos realizar en uno, ante esto todos estuvieron de acuerdo.

➤ **Construyendo la magia con el campamento**

Hoy los estudiantes entraron en el salón y comenzaron a sacar sus investigaciones del campamento.

Erika:– *También traigo la propuesta de actividades para el campamento -varios gritaron que ellos también las traían-*

Los niños trabajaron por equipos leyendo información que trajeron acerca de sus investigaciones y las propuestas de actividades que trajeron. Todos se encontraban muy interesados en lo que estaban leyendo, como argumenta Lomas es relevante que los niños encuentren una funcionalidad a las lecturas, que se encuentren contextualizadas para que cobren sentido para ellos.

Días después, los equipos expusieron sus investigaciones del campamento para poder conocer cómo es y proponer actividades que se quieren realizar. Dimos un poco de tiempo para que se pusieran de acuerdo, primero expuso el equipo de Omar, luego el de Juan, posteriormente Polette, Aldo y por último el equipo de Noemi.

Después de las exposiciones les pregunté: ¿ya saben las características de un campamento y qué actividades podemos realizar?

Aldo:– *Se hace en el suelo, pavimento o pasto.*

Angel:– *Con casas de campaña.*

Alberto:– *Pero también con cobijas para acostarnos si no tenemos.*

Andrea:– *Se hace al aire libre*

Mayte:– *Y se hacen muchos juegos*

Les propuse realizar una lista de actividades de acuerdo a las que expusieron para realizar nuestro contrato colectivo de la fase uno sugerida por Pedagogía por Proyectos.

Hicimos las propuestas de actividades para el contrato colectivo, mismas que quedaron de la siguiente manera: traer casas de campaña, cobijas, hacer la carta a los padres de familia para que vengan a cortar el pasto del jardín, pedir colchonetas

de Educación Física, hacer inventario de materiales de Educación física para utilizar en el campamento y hacerle una carta a la maestra de Educación Física para que no lo preste.

Los alumnos se notaban un poco cansados al terminar el contrato, así que puse en práctica la estrategia para contagiar el gusto por la lectura de Monserrath Sarto con el cuento la abejita trabajadora.

➤ **¡Y cómo le ponemos!**

Después de varias propuestas para nombrar nuestro proyecto, se escuchó un grito al unísono:— *¡Sí! Campalandia*, la decisión fue por unanimidad, no hubo necesidad de recurrir al consenso. Les pedí que anotáramos las actividades que habíamos propuesto ayer durante las exposiciones en la parte de actividades a realizar como parte de la primera fase de Pedagogía por Proyectos.

Alejandro propuso además, repasar el instructivo con la silueta y la señal de la pared de metacognición para realizar instructivos de los juegos que inventen o practiquen durante el campamento. Realizamos el proyecto de acción con las actividades sugeridas por lo niños en el contrato colectivo, en donde fui la secretaria para anotar sus ideas en el pizarrón y para copiarlo en papel bond para colocarlo en la pared e irnos orientando en las actividades a realizar durante el mismo.

Las actividades del proyecto de acción son:

- Construir y leer la carta a papás en junta para podar el pasto.
- Leer acostados en las colchonetas.
- Hacer carta al director para pedir carpa y pasto.
- Hacer carta a la maestra Rosy de educación física para que nos preste material para ocupar en el campamento.
- Hacer instructivos de juegos realizados.

➤ **Actividades para contagiar el gusto por la lectura**

Como parte de las actividades permanentes del contagio del gusto por la lectura hoy toco que vinieran a leer los papás de Víctor el cuento de “El ratón Pérez”. Los papás de Víctor lo disfrazaron de ventrílocuo y su papá imitó la voz chistosa del mismo para contar el cuento a los niños. Todos los niños se mostraron muy atentos y expresaron que les gustó.



Llevaron una hoja de actividad acerca del ratón para unir puntos y formar el ratón con numeración y los niños lo realizaron sin ninguna objeción, con lo que me doy

Lectura “El ratón Pérez”. Realizada por Víctor y su papá. Actividad permanente: Papitos lectores.

cuenta de la importancia de no escolarizar la lectura para desarrollar actitudes positivas hacia ella, como sostiene Argüelles.

Trabajaron en equipos de tres como lo propuso Alejandro, anteriormente lo habían trabajado así en la pasada evaluación y les pareció cómodo. Pude observar que las interacciones entre ellos son necesarias para que les surjan y se amplíen sus posibilidades de reflexión y expresión.

También hoy construimos de manera grupal la carta para los papás para pedir su apoyo para cortar el pasto del jardín de la escuela. Les pedí que nos organizáramos para poder hacerlo.

Evelin:– *Que sea en equipo, porque yo no sé cómo*
Alejandro:– *Vente conmigo*

Les comenté que el equipo para trabajar las propuestas de la carta para los papás podía ser de más niños y ellos decidieron que fueran de cinco integrantes. Cuando fueron terminando cada equipo dio lectura a su propuesta con la que se apoyaron en la silueta de la carta de la pared de metacognición y en la carpeta guardaaprendizajes del grupo.

Los estudiantes se mostraron atentos al realizar y escuchar las lecturas y después de que todos fueron leyendo su propuesta por equipo, me paré en el pizarrón para que me fueran diciendo de acuerdo a la silueta de la pared de metacognición para construirla de forma grupal.

La construimos con la participación de todo el grupo, de manera cooperativa y dijeron que Polette la haría en limpio para entregar porque se estaba esforzando mucho en hacer su letra bonita.

- *Quien la va a leer a los papás -pregunto Mayte-*
- *Yo hablo fuerte -dijo Omar-*

En grupo decidimos que la leyera Omar respetando su argumento de que habla fuerte.

➤ **¿Nos ayudan por favor?**

Durante la junta, los niños permanecieron con los padres de familia, casi al final, se dio un espacio para que Omar leyera la carta. Estaba nervioso, le pedí que sólo hablara fuerte y me mantuve junto a él para proporcionarle seguridad, como sugiere Jolibert y Saraiki (2009), cuando terminó de leer la carta todos los niños gritaron:

- *Digan que ¡sí!*

Los papás comentaron que sí los apoyarían y los niños les dieron un fuerte aplauso de felicidad y agradecimiento. Acordamos que sería el viernes de Junta de Consejo

Técnico. Cabe señalar que dentro del grupo hay mamás de asociación de padres de familia y comenzaron con la organización de la poda del pasto al finalizar la junta.

Al terminar la junta los niños se mostraron emocionados con el proyecto de *Campalandia*. Les pregunté si habían leído el libro que se llevaron y dijeron que sí. Les mencioné que dedicaríamos un tiempo para compartir con nuestros compañeros lo que leímos y que podíamos tomar otros diarios de vida lectora para conocer lo que los demás habían leído.

Mayte:– A mi Mulán me gusta mucho y ya les dije a mis papás que me compraran la película.

Dulce:– Yo propongo que nos llevemos libros el viernes para tener más tiempo de leer –el grupo la apoyó-

Entregaron su diario de vida lectora⁶⁹, no quise darles un formato en específico por escribir acerca de lo leído pero comentamos lo que sugerían que debía llevar su comentario y así lo hizo la mayoría.

Carlos en específico escribió: – *Me gusto la portada y el título, pero está aburrido.* Comentario que denota su libertad y decisión de saber lo que le gusta leer.

➤ **Escucho y hago**

Hoy tenía planeado comenzar el día con una estrategia de lectura, sin embargo después de que Mayte nos compartió la lectura del diario escolar propuesto por Técnicas Freinet, y les mostró a sus compañeros cómo lo decoró; Nathalie levantó la mano y dijo:

– *Oigan yo traigo un cuento que me regaló mi tía y quiero leerlo porque me gustó mucho, ¿me dan permiso?* -este comentario refleja la formación de personalidades con Pedagogía por Proyectos: niños que proponen, deciden y son autónomos-

⁶⁹ Ver anexo 19.

Nathalie se paró al centro de todos, mismos que han decidido pasar la mayor parte del tiempo en “u”, salvo en ocasiones que se mueven para trabajar en equipo porque dicen que así todos se ven, parte de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje de Pedagogía por Proyectos en donde se acomoda el mobiliario de acuerdo a las necesidades de trabajo y organización del grupo. Nathalie mencionó que el cuento se llama “El primer día de Cat” y lo leyó recurriendo a la estrategia “Escucho y hago” que yo había realizado con antelación. La estudiante recurrió a estrategias de lectura que observó que se habían puesto en práctica como moverse alrededor del grupo, modular la voz, mostrar imágenes del cuento y hacer movimientos.

➤ **Hormigas: un incidente crítico**⁷⁰

El día para la poda de pasto por parte de los padres de familia llegó, me sorprendió ver que el papá de Víctor llevo ocho de sus trabajadores para apoyar al grupo y aprovecharon para podar todos los árboles de la escuela que ya se encontraban descuidados. Además, como en el salón hay mamás de la asociación de padres de familia, se puso un letrero afuera de la escuela convocando a más papás para solicitar su apoyo, sin embargo sólo asistieron tres externos al grupo.

Al siguiente Lunes, al llegar a la escuela, percibí una escuela amplia, cuando tocaron el timbre para la ceremonia los niños se formaron justo frente al jardín y todos estaban muy emocionados de verlo ya sin el pasto tan grande y descuidado, y también observaron los árboles bien arreglados.

En la ceremonia no se mencionó nada acerca del suceso tan importante que fue para nuestro grupo, la jornada de limpieza, poda de árboles y jardín, realizado el viernes por parte de nuestro grupo. Sin embargo para nosotros fue muy significativo, al entrar

⁷⁰ El incidente crítico metodológicamente es entendido en esta investigación como un suceso que modifico el rumbo que llevaba la práctica para tomar uno diferente, más que el impedimento de continuar es una pauta para continuar desde una perspectiva un tanto distinta a la planteada en el proyecto de acción.

al salón, los niños que acompañaron a sus papás el viernes comentaron cómo limpiaron el jardín.

Aldo:– *Los papás trabajaron mucho y nos fuimos muy tarde.*

Erika:– *Había mucha basura en el jardín.*

Alberto:– *También había mucha comida, había muchos pedazos de torta y fruta que venden con platos en la hora del recreo.*

Víctor:– *Encontramos un nido de hormigas en el nopal maestra, son muchas, todos quedaron picoteados, no vamos a poder poner ahí las casas de campaña porque nos van a picar las hormigas.*

Mayte:– *Hay muchas porque yo he visto que en la hora del recreo mucho niños tiran basura y comida en el jardín.*

Emmanuel:– *Deberíamos sentarnos ahí para cuidar que no lo ensucien y poner carteles para que lo cuiden.*

Como parte del grupo, propuse hacer carteles para cuidar el jardín y terminar con las hormigas, el grupo estuvo de acuerdo. Sacamos los proyectos de acción y anotamos actividades que ahora realizaríamos para propiciar el cuidado del jardín de la escuela y evitar que continuara creciendo el nido de hormigas encontrado durante la poda. Dichas actividades aportaron ideas para la realización de carteles.

➤ ¡Manos a la obra!



Jornada de limpieza y poda de pasto del jardín

Como parte del proyecto y de algunas inquietudes sobre el hormiguero encontrado en el jardín, por el que no podremos instalar ahí las casas de campaña, el día de hoy los niños trajeron investigaciones acerca del cuidado del jardín y lo que provoca las plagas de hormigas en el jardín.

No todos lo trajeron, así que Carlos propuso que fuéramos organizando en equipos para leer las investigaciones, comentarlas y dar propuestas por grupo. Mismas que rondaron alrededor de levantar la basura, limpiar

el jardín de comida y fumigarlo. Les recordé que si nosotros entrábamos al jardín nos podían picar las hormigas.

– *Que vengan los papás* -gritó Kevin-.

Los niños propusieron pedir a los papás que apoyaran a limpiar y fumigar el jardín a través de una invitación, misma que construyeron por equipos apoyándose en la silueta de la pared de metacognición. Las invitaciones fueron entregadas a los padres de familia y una comisión fue a la dirección a pedir autorización al director para que los papás pudieran entrar a fumigar el jardín.

Cuando el día para fumigar el jardín llegó, los niños estuvieron muy inquietos. Todos estaban asomados en las ventanas pidiendo que les permitiera salir a ayudar. Yo les enseñé cómo me ensucie y me picaron las hormigas mientras ayudé en la fumigación, por un momento propuse que hasta que terminaran de fumigar saldríamos a visitar el jardín, con lo cual estuvieron felices.

Siguiendo con el cumplimiento de actividades del proyecto de acción, otro día los niños trajeron información sobre el cuidado de jardines y cómo afectan las plagas de hormigas a los jardines, se reunieron nuevamente en equipos para leerlas y establecer acciones para el cuidado del jardín de la escuela.

Omar:– *Maestra vamos a hacer una guía para trabajar lo de las investigaciones para saber.*

Axel propuso: - *Cómo se cuida el pasto.*

Angelique:- *Consejos para cuidar el jardín* –éste último, quedó como título-

La lectura de la información que trajeron, se realizó en equipos; los estudiantes leyeron con sentido, con significado, respondiendo a la necesidad de una problemática cotidiana a la que nos enfrentamos para realizar nuestro proyecto *Campalandia*, siguiendo los planteamientos del enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua.

Conforme leyeron sus investigaciones, estuvieron anotando sus ideas que más les gustaban como dijo Tania, porque lo explicaban bien. Cuando ya estuvieron listos, comentamos a todo el grupo el resultado de cada equipo para que ahora pudiéramos construir nuestras conclusiones de manera grupal.

Para el cuidado del pasto del jardín las actividades que decidieron se deben realizar de acuerdo a sus investigaciones son:

- Podarlo, limpiarlo y desinfectarlo
- Regarlo cuando no hay sol
- Terminar con la plaga de hormigas
- No arrancar plantas porque nos dan oxígeno

Para el tratamiento y conocimiento de las plagas de hormigas anotaron:

- Son muy organizadas y trabajan mucho
- Hay una hormiga reina que tiene los bebés hormigas
- Invaden territorios
- Hacen nidos
- Si llegan muchas al jardín es plaga
- No podemos entrar al jardín en *Campalandia* por la plaga de hormigas

Cabe señalar que el trabajo entre pares durante esta actividad ayudo con la interacción que sostiene Rogoff creando la zona de desarrollo próximo sustentada por Vigostky en donde Amairani, Gisela y Diego, quienes son niños que se encuentran en proceso de lectoescritura de manera convencional, fueron apoyados por sus compañeros de equipo. Del mismo modo, en los demás equipos se apoyaban para argumentar y elegir las mejores ideas.

➤ **Conferencia de mamá de Aldo sobre el jardín y las hormigas**

La mamá de Aldo, pertenece a la sociedad de Padres de Familia de la escuela y ella ha constituido un fuerte apoyo para el presente proyecto apoyando al grupo y además incitando para que el resto de los papás del grupo apoyen en los proyectos.



Jardín de la escuela recién podado y fumigado.

Al ver el interés del grupo por el cuidado del jardín, el día que fuimos a visitarlo en grupo ya limpio, con algunos papás ya regándolo y haciendo los últimos ajustes de limpieza y recién sacados los nidos de hormigas formados con las botellas recicladas que formaban un montículo con un nopal; la mamá de Aldo me comentó que quería darles información

para concientizarlos así que aproveché para que colaborará con nosotros en el proyecto y la

invité para que nos diera la conferencia.

Los niños se acomodaron para escucharla mientras tomaban su desayuno. Hoy tocaba leer el diario escolar a Gisela, sin embargo, a pesar de que siempre es lo que piden a primera hora del día, hoy Gisela dijo que se esperaría después de la conferencia de la mamá de Aldo, mostrando su interés por escuchar la conferencia.

La mamá de Aldo comenzó describiendo la forma de vida y organización de las hormigas, la hormiga reina y las obreras, de cómo eran sus nidos, la forma de su cuerpo: colmillos que desgarran, dos estómagos que funcionan para comer y almacenar comida, por qué pican. Después hablo acerca del cuidado de los jardines e incluyó muchas de las cosas que ya habíamos construido ayer con el grupo.

El grupo en general estuvo muy participativo porque además ella ponía ejemplos de la propia escuela, de



Conferencia: Las hormigas

cómo tiran alimentos en el jardín y éstos proveen a las hormigas de comida. Al terminar los niños le dieron un gran aplauso y le dijeron gracias, ella les trajo un helado de dulce diciendo que se lo comieran sin tirar, ya que las hormigas se alimentan de todo lo que dejamos tirado en la escuela.

Al terminar, le sugerí que nos donará sus dibujos grandes para que fueran colocados en la pared grande por dentro del jardín para retroalimentar los carteles que los niños colocarán y que en dirección podíamos pedir hule cristal para forrarlos y no se mojen cuando llueva, ella estuvo de acuerdo, se lo comentamos a los niños, quienes se mostraron muy felices por su apoyo.

Fuimos juntas a la dirección a solicitar el hule cristal y aproveche para avisar al director que el lunes se nos diera un espacio para presentar nuestros carteles en la ceremonia, mismos que serán colocados por los niños con sus papás en el jardín ese mismo día.

➤ **Construyendo el cartel para el cuidado del jardín**

Los niños se llevaron de tarea traer una oración de propuesta para elaborar los carteles que colocaremos en el jardín de la escuela.

Nos reunimos por equipos para que las comentarán, aprovechando las actividades de reforzamiento del proyecto *Superpijamada* les solicité que fueran poniendo atención donde van las mayúsculas y que las frases se entendieran.

Después de que las leyeron, revisaron y eligieron algunas oraciones por equipos, fuimos haciendo las propuestas para formar el total de oraciones por grupo.

Las oraciones que quedaron para elaborar los carteles para el jardín fueron:

- Evita tirar basura
- Evita tirar comida
- Evita arrancar y maltratar flores y plantas
- Cuida, quiere y respeta el jardín de la alegría

- Regando una planta, das amor
- Cuida las plantas porque nos dan oxígeno
- Al cuidar el jardín, cuidas el planeta
- Evita plaga de hormigas manteniendo el jardín limpio

Formamos equipos y los niños, como hormiguitas que se organizan para lograr una meta en equipo, comenzaron a hacer la primera escritura de su cartel para el cuidado del jardín de la escuela.

Días después los niños presentaron su cartel en la ceremonia y la mamá de Aldo, quien dio la conferencia al grupo, compartió con la escuela la misma información para concientizar a la comunidad escolar acerca del cuidado del jardín de la escuela. La respuesta que tuvo la comunidad escolar con el cuidado del jardín fue óptima y hasta la fecha se mantiene en buenas condiciones.



Primera escritura del cartel. Proyecto *Camapalandia*

➤ **Campalandia llegó a la escuela**



Selección de materiales para *Campalandia*

Desde antes de las ocho de la mañana los padres de familia de nuestro grupo llegaron a barrer el patio con la carpa en donde posteriormente colocaron dieciséis casas de campaña para el proyecto.

Todo el grupo coopero para que las actividades se llevaran a cabo, la actividad duró toda la jornada escolar entre juegos inventados por los niños con el material que gestionaron con las

maestras de Educación Física, el juego de futbol, la hora de lectura en las casas de campaña y la comida en donde se pudieron degustar unos ricos bombones asados a pesar de que no pudimos conseguir prender una fogata en la escuela para hacerlos ahí, los niños se mostraron interesados y se autoregularon en cada una de las actividades.



Campalandia en la Escuela con libros para leer.

Erika:– *Vamos a escoger el cuento para leer y nos metemos a la casa de campaña para leerlo.*

Emmanuel: – *Pero luego a mí me molesta Diego maestra.*

Axel:– *Hay pues vamos a dejar todas las casas de campaña abiertas para que no nos moleste nadie y la maestra nos vea que nos portamos bien.*

Juan:– *Si porque no manches luego te andas besando con tu novia Amairani.*

Todos externaron risas y así lo hicimos.

Cuando decidimos entrar al salón al finalizar el día, para elaborar los instructivos de los juegos que practicaron durante el campamento Carlos dijo: - *oigan y nos podemos fijar en la silueta para ver qué lleva el instructivo.*

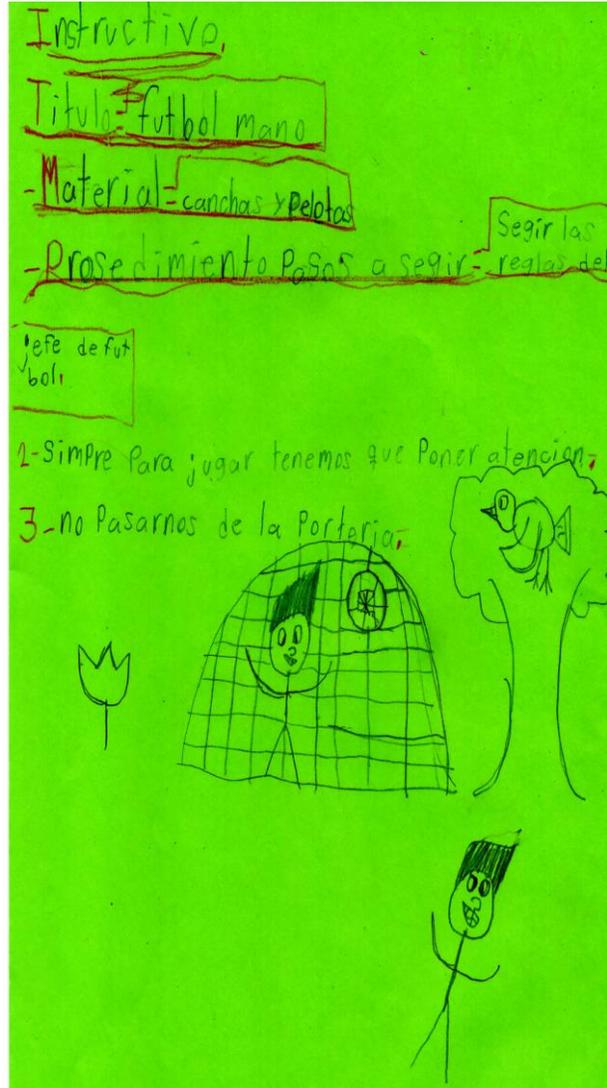
Dulce: - Pues si para que no nos falte nada ¿no?

Cada estudiante estuvo realizando los instructivos de los juegos que practicaron durante *Campalandia* y conformamos un libro rustico con los instructivos para integrarlo a la biblioteca del salón.

Después de estos proyectos surgieron muchos otros que no fueron documentados para la presente investigación pero que siguen dándome la oportunidad de mejorar mi práctica y seguir creciendo como persona, de seguir dándome la oportunidad de seguir conociendo el poder de los niños al abrir en mi horizonte oportunidades inimaginables de trabajos en proyectos propuestos por ellos mismos.

Ahora presento el último episodio de esta investigación, que hace referencia a todos los proyectos puestos en práctica durante la presente investigación y que

representó una forma de dar a conocer los aportes del gusto por la lectura a los que interesa el arduo quehacer de contagiar el gusto por la lectura a través del libro: *“Sembrar palabras para cosechar ideas. Niños y maestros en las aulas”* (2015).



Instructivo elaborado durante el proyecto *Campalandia*

Episodio 6. La lectura en pijama

Una mañana fría, todos los integrantes del grupo de 2ºA, estábamos con la angustia de saber que Tania no llegaba, cuando de pronto irrumpió en la puerta, vestida como una hermosa princesa amarilla, con su mamá, quien dio lectura al cuento de “*La princesa y el sapo*”, otro día, como parte de nuestro calendario de papitos lectores, apareció la mamá de Aldo vestida de Gitana personificando a Esmeralda del cuento del “*Jorobado de NotreDam*”, adaptación realizada por Disney a la novela de Victor Hugo. Días después un teatro guiñol se hizo presente en el salón con la lectura “*El soldadito de plomo*”, que David ayudó a presentar a su mamá. Lo anterior fue resultado de una de las actividades propuestas por los estudiantes durante la construcción del proyecto anual sugerido por Jolibert⁷¹ para conocer los intereses de los niños para implementar actividades que ellos proponen durante el ciclo escolar.

Debo admitir que la idea de arrancar con una propuesta para contagiar el gusto por la lectura no fue fácil, sin embargo acciones como la descrita, de invitar a leer a los padres de familia como parte de las sugerencias de los niños, jugaron un papel importante para que ellos fueran desarrollando su interés de leer por gusto. Lo que da pie a sustentar que dar la palabra a los niños amplía el abanico de posibilidades de situaciones didácticas realmente significativas para ellos.

También tuve que hacer de las mías en el salón de clase con algunas estrategias para contagiar el gusto por la lectura y lo que definitivamente aceptaron con tanto placer: el Diario escolar propuesto por Freinet⁷², que todas las mañanas fue leído con sentido, respondiendo a su necesidad -como sugieren Lomas⁷³ y Cassany⁷⁴- de platicar al grupo cosas que querían compartir, mientras los demás escuchaban atentamente, en lugar de estar simulando que prestaban atención a una maestra que les leía quién

⁷¹ Jolibert, J. y Saraiki, C. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires, Manantial, 2009.

⁷² Movimiento mexicano para la escuela moderna. *La Pedagogía Freinet*. México. 2011.

⁷³ Ver Lomas.: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona, Paidós, 1999.

⁷⁴ Ver Cassany. *Enseñar lengua. Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, Grao, 2002.

sabe qué cosa todos los días cuando ellos desayunan, creando hastío más que gusto, por la lectura.

Estas lecturas del diario escolar que los mismos estudiantes escribían promovieron que leyeran con sentido, partiendo de sus necesidades de comunicación provocando que los compañeros se interesaran por escuchar atentamente la lectura y conocer a sus compañeros. Además, esta actividad cotidiana apoyó en la integración del grupo, sirviéndome también como docente investigador para conocer lo que los niños viven en el aula de clase desde su mirada como lo plantea Bolívar.⁷⁵

Llegó el día en que, siguiendo los planteamientos de Freire⁷⁶, decidí dar la palabra al niño, y a través de la pregunta generadora que propone Pedagogía por Proyectos⁷⁷ para instaurar la vida democrática en clase, realicé la pregunta tan añorada y temida durante mi proceso de formación en la maestría, – *¿qué quieren que hagamos juntos?* – esboce con una voz alegre que escondía la incertidumbre de mi alma, sintiendo que mi corazón latía al mil por hora y amarrando mis pies al suelo para no salir corriendo de ahí.

Lo que obtuve como respuesta fue un silencio sepulcral, con el que los estudiantes mostraron extrañeza de lo que acababa de preguntar y poniendo en evidencia las prácticas educativas tradicionalistas hasta las que ahora, estábamos sometidos y cegados, niños y maestra.

Mientras yo continuaba temblando de miedo, Aldo interrumpió el silencio: - *yo quiero aprender a multiplicar*. Contesté que eso lo veríamos de cualquier manera como parte del programa, que pensarán en otras cosas diferentes, que a partir de hoy entre todos,

⁷⁵ Bolívar, A., Domingo, J. Fernández, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, Editorial la Muralla, S.A., 2001.

⁷⁶ Movimiento mexicano para la escuela moderna. *Op. Cit.*

⁷⁷ Propuesta Pedagógica que promueve el trabajo democrático en el aula, la enseñanza de la lengua a través de un enfoque comunicativo y formación de personalidades.

decidiríamos lo que trabajaríamos en el salón y yo, debería poner en práctica mi papel mediador como profesora desde Pedagogía por Proyectos, sabiendo apuntalar las preguntas para guiar a los estudiantes.

Angel: – ¡Ahh! *¿Entonces queremos jugar futbol!*

Mayte: – *¡Cocinar en el salón!*

David: – *¡Hacer figuras de plastilina!*

Noemi: – *¡Hacer una pijamada y quedarnos a dormir! ... ¡Contigo maestra, en la escuela!*

Fui anotando cada una de las propuestas en el pizarrón, que fueron surgiendo como si un vaso de agua se hubiera desparramado con la pregunta generadora, entonces después de preguntar si había alguna otra propuesta y temiendo que se perdiera el interés en la actividad que por fin me decidí a realizar, les dije: – somos un grupo, entre todos tenemos que decidir qué de todo esto es lo primero que vamos a hacer, ¿qué proponen para organizarnos y ponernos de acuerdo?

Juan: – *Hay que votar.*

Maestra: – *es una buena opción sin embargo debemos tener en cuenta que si votamos tal vez no todos estemos convencidos y nos resulte aburrido hacerlo. Como parte del grupo les sugerí que lo hiciéramos en consenso.*

Erika: – *Y qué es eso.*

Apoyándome en la Pedagogía del Regalo⁷⁸ les dije:– *en el consenso tomamos la decisión entre todos cuando ya conocemos bien todas las opciones.*

Días después, cada equipo dio sus argumentos a la clase para comenzar con su propuesta de proyecto. Poco a poco los estudiantes iban comentando los contras de las propuestas que presentaban sus compañeros.

Alberto: – *No podemos cocinar en el salón porque podemos ensuciar.*

Emmanuel: – *Y no podemos prender fuego, no hay estufa con horno.*

Danae: – *Hacer figuras de plastilina es aburrido.*

⁷⁸ Ver Jolibert y Saraiki. *Ibidem*. Las autoras, sugieren que el docente puede aclarar dudas de los niños para que ellos puedan seguir avanzando en la construcción de su conocimiento.

Los niños fueron descartando las propuestas para llegar con el equipo de la pijamada, quien fue muy convincente al argumentar que podían hacer de todo en ésta, incluyendo lo que los compañeros ya habían propuesto y así fue elegido nuestro proyecto, desde una vida democrática en la escuela.

Después de la decisión surgieron propuestas para nombrar nuestro proyecto:

Dulce: – *La mejor pijamada.*

Victor: – *Leer acostados.*

Maestra: – *Pijamada literaria.*

Mayte: - *Superpijamada.*

Todo el grupo – *¡Superpijamada! ¡Sí! ¡Ese!*

“*Superpijamada*” llamamos al proyecto en el que por primera vez en su vida escolar y en la mía profesional, *mandaron por un tubo*⁷⁹ la propuesta de la maestra Roxana, para comenzar a tomar decisiones acerca de lo que querían realizar y cómo lo llamarían haciéndome sentir más orgullosa que molesta por no ser tomada en cuenta.

Tiempo después, los estudiantes sugirieron actividades para construir el proyecto de acción⁸⁰, que quedaría pegado en el salón para que todos lo tuviéramos a la vista y tener una guía de las actividades durante la puesta en marcha del proyecto, mismo que quedó de la siguiente manera.

| Proyecto Superpijamada | | | | |
|---|--|---------------|--------------------------------|---------------------|
| Actividades | Materiales | Responsables | Fechas | Evaluación |
| Donar cuentos para la biblioteca | Cuentos que nos gusten | Todo el grupo | Octubre, Noviembre | Contrato individual |
| Adaptar la biblioteca del salón y ponerle nombre | Cuentos, anaquel, tapetes, cojines | Todo el grupo | Septiembre, Octubre, Noviembre | |
| Elaborar diario de vida lectora | Hojas de colores | Todo el grupo | Octubre | |
| Interrogar una carta para conocer sus características | Carta | Todo el grupo | Noviembre | |
| Elaborar carta para director y sr. que realiza limpieza para solicitar permiso y sacar mobiliario | Propuestas de cartas Hojas Colores | Todo el grupo | Noviembre | |

⁷⁹ Expresión utilizada en México para expresar que una propuesta no es tomada en cuenta.

⁸⁰ Herramienta sugerida en Pedagogía por Proyectos para sistematizar acciones a realizar durante la puesta en marcha de un proyecto.

| | | | | |
|---|--|---------------|-----------|--|
| Asistir a <i>superpijamada</i> con cobija, pijama | Pijama, cobija, cojín | Todo el grupo | Diciembre | |
| Jugar con juguete favorito en pijamada | Juguete preferido sin puntas | Todo el grupo | Diciembre | |
| Leer cuentos de la biblioteca | Libros de la biblioteca | Todo el grupo | Diciembre | |
| Ver una película | Película, reproductor de DVD, televisión | Victor | Diciembre | |

Como parte de la organización y arduo trabajo de nuestro proyecto, también construimos un contrato colectivo⁸¹ de manera cooperativa en donde establecimos las actividades a realizar del proyecto de acción, lo que podemos aprender durante la puesta en marcha de cada una de las actividades en torno a lectura, escritura y otras asignaturas, finalmente, incluimos las competencias a desarrollar construidas con el grupo. Constituyó una herramienta que sirvió a los estudiantes y padres de familia para saber lo que estábamos haciendo, qué íbamos a aprender y cómo lo íbamos a evaluar.

En otro momento se construyó un contrato individual⁸², herramienta que sirvió para la autoevaluación y en donde cada estudiante plasma lo que ya sabe del tema, lo que tiene que aprender; por otro lado como parte de la autoevaluación, lo que aprendieron, cómo lo hicieron y lo que se les dificultó. Dicho proceso, me sirvió para reconocer los procesos cognitivos de los estudiantes y poner en marcha actividades diferenciadas de entrenamiento o refuerzo.⁸³

➤ **¡Que nos deje venir en pijama!**

Solo te doy una probadita de esta estrategia de interrogación de textos⁸⁴ para construir significados de textos completos y producirlos partiendo de las necesidades de los

⁸¹ Herramienta utilizada para establecer qué vamos a aprender de todas las asignaturas, así como las competencias a lograr construidas de manera democrática con el grupo.

⁸² Ver Jolibert y Saraiki *Op. Cit.*

⁸³ *Ibidem*

⁸⁴ *Ibidem*

niños como sugieren Lomas⁸⁵ y Cassany⁸⁶ debido a que el trabajo con el contagio del gusto por la lectura da pie a trabajar muchos otros aprendizajes incluyendo la comprensión y producción de textos en contextos reales.

Realizamos la interrogación de una carta que pegué en el pizarrón y también entregué en copia a cada niño para que la leyeran en silencio de manera individual, pasados algunos minutos pregunté: –¿Qué creen que hace esto aquí?

Angel: – *Es una carta, ¿no maestra*

Maestra: – *Es cierto, ¿para qué sirve?*

Mónica: – *Para decir cosas a nuestros amigos*

Dulce: – *Para hacer cartas de amor.*

Omar: – *¡Uuhh! ¡Para los novios!*

Juan gritó: – *¡Para hacérsela al director y al señor Ricardo, que nos deje venir con pijama y que el señor Ricardo saque las mesas y las sillas!*

Construimos de manera cooperativa la silueta de la carta⁸⁷, misma que Aldo pasó a una hoja para pegarla en la pared de metacognición y José Carlos escribió en una hoja de color para integrarla a la carpeta de herramientas cognitivas del salón, sugerida por Jolibert y colaboradores⁸⁸ que el grupo llamó “guardaaprendizajes de 2°A” para ser utilizadas posteriormente en la construcción de las cartas propuestas en el proyecto de acción.

Como recién estrenábamos nuestro “guardaaprendizajes”, Víctor sugirió llevársela a casa donde la forró su mamá y ahí incluimos las herramientas cognitivas construidas durante nuestro proyecto.

⁸⁵ Ver Lomas *Ibidem*.

⁸⁶ Ver Cassany *Ibidem*.

⁸⁷ Estructura de la carta

⁸⁸ Ver Jolibert *Ibidem*.

Cuando entregamos la carta al director en el salón, éste la leyó frente al grupo y nos autorizó el proyecto expresando todo su apoyo y los niños se abalanzaron todos sobre él para mostrarle su agradecimiento. Lo mismo sucedió al entregar la otra carta:

Sr. Ricardo:— *¡Si les ayudo!, pero me dejan el salón limpio ¿sale?*

Todos:— *¡Sí!*

➤ **Superpijamada, un espacio para contagiar**

Después de mucho trabajo en clase, por fin la puesta en práctica de nuestro proyecto *Superpijamada*, llegó. Fue un día Lunes y Victor llegó con sus papás muy temprano para colocar en el salón una pantalla plana y el Dvd como parte de sus responsabilidades en el proyecto de acción. Todo el grupo en el patio, esperando la ceremonia cívica y vestidos de pijama atraíamos las miradas de la escuela.

La *Superpijamada* era el espacio en el que podrían tener acceso a los libros de la biblioteca del aula y de los cuentos que donaron los niños al grupo como sugiere Chambers⁸⁹, me encargué de colocar las cobijas de los niños alrededor del salón y en el centro quedaron tirados en el suelo todos los libros para que pudieran explorarlos libremente y elegir el que leerían.

Con el propósito de contagiar el gusto por la lectura, les leí un cuento “*El espacio en la punta de sus dedos*” de Judy Nayer, con entonación y moviéndome por el salón como sugiere Garrido, con la estrategia “*Veo*”⁹⁰ les dije que cerrarían los ojos y se imaginarán lo que pasaba y cómo eran las cosas que exploraban en el espacio. Al terminar les pedí que dijeran cómo se imaginaron todo lo que leímos.

Dana:— *Yo me imagine que era un astronauta, yo quiero ser uno de grande, quiero vivir lo que vivió el del cuento.*

Omar:— *Yo me imaginé que estaba en una nave espacial.*

⁸⁹ Ver Chambers (2007) *El ambiente de la lectura*.

⁹⁰ Ver Sastrías (1992) *Cómo motivar a los niños a leer lecto-juegos y algo más*.

Juan:— *¡No manches!, y podíamos flotar con nuestro traje.*

Les dije:— *Ahora nosotros tenemos la oportunidad de explorar nuevos mundos, que los tesoros que teníamos al centro del salón serían desenterrados por cada uno para descubrirlos a leer.*

Angel:— *¿Y podemos leer el que queramos?*

Todos:— *¡Sí! abalanzándose sobre los libros tirados en el piso.*

Algunos niños como Mónica, Carlos, Danae, Alejandro, Diego, Gisela, Nathalie, Dana les costó trabajo acercarse a explorar los libros y comenzaron a dispersarse o simplemente sentar o acostarse a platicar, sin embargo, poco a poco comenzaron a explorar los cuentos para leer solos o con otros niños, durante esta actividad, se rompió con el esquema tradicional de leer en silencio para concentrarse porque a pesar de que muchos leían en silencio, muchos otros lo hacían en voz alta y otros en equipos.

Aldo y Noemi se quitaron los zapatos para gatear y pasar parados por encima de los libros.

Erika en tono de regaño, *les dijo:— No se suban así, los libros se maltratan.*

Noemi:—*No los estamos rompiendo, por eso no traemos zapatos para no maltratarlos.*

Todos comenzaron a subirse en los libros con precaución para seguir explorando. Así fue durante la actividad, los niños se autorregularon para evitar romper los materiales.

Algunos ejemplos de las lecturas realizadas fueron: Tania y Nathalie: “Campanita”; Victor y Omar: “El gigante egoísta”. Me sorprendió mucho escuchar a Gisela leyendo “La sirenita” a sus compañeros y a Diego leyendo “El chavo” para otro equipo, sus mismos compañeros los incitaban y ayudaban a leer, debido a que ellos apenas comienzan a hacerlo de manera convencional y en los registros que aún piden de dirección con las palabras por minuto, no lo hacen como se pide. Como sostiene Argüelles⁹¹, la lectura por placer trae consigo la oportunidad de aprender.

⁹¹ Ver Argüelles (2010) *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes.*

Al terminar la actividad, los niños pidieron llevarse cuentos a casa y se realizó el préstamo de biblioteca, Gisela comentó que ella no quería llevarse ningún cuento y se respetó su decisión desde el planteamiento de Argüelles de dar libertad de leer pero también de no leer.

Para continuar con las actividades de la *Superpijamada*, los niños tomaron los juegos de mesa del grupo y los pusieron en un tipo de estaciones en los rincones del salón, llegó el momento en que observé que comenzaron a guardarlos y Aldo comentó que los estaban guardando porque ya querían ver la película con sus palomitas.

Todos se acomodaron en sus cobijas, abarcando todo el salón, y Victor, quien trajo la pantalla, sometió a votación cuál de las tres películas que había traído sería la que verían ganando "Minion". Me sorprendió que nadie maltrató la pantalla. No fue necesario que yo interviniera porque Victor mencionó que practicó en casa para poner la película él sólo y así fue. Después de todos mis temores los propios niños me ayudaron a guiar las actividades que juntos planeamos para nuestro proyecto que abarcó un día completo de la jornada escolar de las 8 de la mañana hasta las 2:30 de la tarde.

➤ **Te recomiendo el cuento porque...**

Como parte de las propuestas para socializar el proyecto, los niños de 2ºB fueron invitados para visitar nuestro salón para recomendarles los cuentos leídos durante la *Superpijamada*. Los dos grupos trabajamos en conjunto para realizar bailes en festivales, así que ya se conocían y esto permitió que se integraran a la actividad sin ningún problema una pareja del otro grupo para recomendar el cuento que leyeron.

La maestra Judith, responsable del 2ºB tuvo que ir a la dirección a arreglar asuntos de corte de cooperativa eso significó que tuve que quedarme a cargo de cincuenta y tres

niños en total de los dos grupos, realicé la técnica “Lanchas” sugerida por Lozano⁹², para organizarlos y quedaran finalmente en parejas. Cuando estuvieron en pares, unos se sentaron en las mesas, otros en el suelo, otros recargados en la pared, no se les limitó en ese sentido, la recomendación tardó una hora, porque no fue sólo un libro el que recomendaron, sino varios, además de que aprovecharon para leerlos junto con sus compañeros.

Durante este tiempo de socialización, no hubo problemas de conducta, al contrario, se regularon y apoyaron para que los del otro grupo también lo hicieran; del mismo modo los estudiantes pudieron argumentar de manera oral con sus compañeros sus argumentos de los cuentos leídos que fueron sus favoritos durante la *Superpijamada*.

➤ **A mí me daba pena hablar**

Para la autoevaluación, nos remitimos a los contratos individuales mismos que fueron contestando en parejas en los apartados: qué aprendieron, cómo lo aprendieron y cuáles fueron sus obstáculos.

No fue una tarea fácil así que comenzamos a plantearlo con algunos compañeros de forma oral y todos lo hicieron por parejas y en triadas con los niños que no escriben de manera convencional procurando la interacción para apoyar a los estudiantes a ampliar su abanico de expresión y posibilidades⁹³. Debo mencionar aquí que los estudiantes fueron sinceros al decir a sus compañeros cuestiones que no habían respondido honestamente expresándolo con respeto, y a los que se las hicieron las recibieron de igual modo poniendo en práctica la vida cooperativa.

⁹² Lozano, L. *Didáctica de la Lengua y Literatura*. 2° edición. México: Libris. 2003.

⁹³ Ver Rogoff (2001) “El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos y los iguales”. En *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*.

La mayor parte del grupo mencionó que se le dificultó expresar lo que opinan acerca del cuento que leyeron, así que les comenté que se hace necesario reforzarlo a través del diario de vida lectora que ya todos teníamos en el salón

Mónica:– *Si porque a mí me daba pena hablar y así nada más lo escribimos*

José Carlos:– *¡Ah! es como el diario escolar*

Maestra:– *Podemos escribir lo que hemos leído puede que nos guste o no, puede que lo hayamos acabado de leer o no, lo importante era expresar lo que nos ha hecho sentir y pensar el cuento.*

Amairani:– *Pero me cuesta trabajo escribir, ¿puedo hacerlo además con dibujitos?*

Juan:– *Pues sí. ¡Esta chido! todos hay que poner dibujos.*

Con esta sesión fue como comenzamos a escribir en los diarios de vida lectora, expresando lo que les gustó o no, de diversos cuentos. Esta actividad, además sirvió para que otros niños se interesaran en leer a partir de las recomendaciones de sus compañeros en los diarios de vida lectora.

Esta situación fue el pretexto para continuar nuestro recorrido por la senda de proyectos propuestos por los propios estudiantes en donde los niños recomendaron cuentos leídos a los padres de familia, apoyados con carteles y caracterizándose de algún personaje, hacer un campamento y muchos más.

Todos estos proyectos sugeridos por los niños, iluminaron caminos didácticos y de formación de personalidades en este hermoso, comprometido y gratificante poder, de dar la oportunidad al niño de decir *“qué es lo que quiere que hagamos juntos”*.

B. Informe general de la intervención pedagógica: Contagiando el gusto por la lectura con niños de 2° grado de primaria

En este informe se presentan los resultados obtenidos al realizar la Intervención Pedagógica con el propósito de dar mayor validez al informe Biográfico narrativo presentado en el apartado anterior.

1. Metodología de la Investigación

La investigación parte del paradigma cualitativo, con la intención de reconocer que el campo de la educación y más aún de la lectura no pueden ser procesos cuantificables, en cambio requieren de una mirada crítica y reflexiva que permita reconocerlos con todas sus realidades y complejidades.

En una primera fase que responde al Diagnóstico Específico realizado con 85 estudiantes de 1° y 2° grados de primaria, elegidos a partir de un muestreo no probabilístico, con la técnica de observación directa y la encuesta, ocupando instrumentos como la entrevista, el cuestionario, y el más importante, el diario de campo para registrar todo el recaudo que permitió plantear el planteamiento del problema y definir el objeto de estudio.

La segunda fase se implementó durante la intervención con el método de la documentación biográfico-narrativa. Como técnica se empleó el relato único, observación participativa y los instrumentos empleados fueron el diario autobiográfico, fotografías, videos, escalas estimativas y pautas de autoevaluación.

2. Contexto

Para la intervención Pedagógica se realizó un *muestreo* en la Escuela Primaria “Manuel Ruíz Rodríguez”, ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero con 26 estudiantes de 2° grado de entre 7 y 8 años de edad que se caracterizaron por ser inquietos, egocéntricos, mostraron dificultad por respetar reglas, de acuerdo al diagnóstico específico la literatura que más les interesó fueron los cuentos y en ese

momento se encontraban en el Estadio de Desarrollo clasificado por Piaget de Operaciones Concretas.

El problema construido a partir del diagnóstico específico fue que los estudiantes citados arriba no tenían *gusto por la lectura* debido a la falta de ambientes lectores. De ahí que el propósito fue Contagiar *el gusto por la lectura* para desarrollar tales actitudes positivas hacia ella.

3. Sustento Teórico

El sustento teórico es atendido en tres vías:

- La primera tiene que ver con lo aportado por varios investigadores con respecto *al gusto por la lectura*. De Carrasco (2003). Aporta que si los docentes queremos que nuestros alumnos lean primero hemos de implementar estrategias de fomento a la lectura para que los niños desarrollen el gusto por ella. En el mismo sentido, Ortega (2006) argumenta que los intereses personales son elemento fundamental para la selección de textos y la entonación de los personajes llama mucho la atención de los niños. Guevara (2008), entre otros, sugiere la forma en que se va adquiriendo la lectura de manera convencional, determina la actitud que los niños muestran hacia la lectura. Gómez (2008), recomienda poner a la mano de los niños muchos tipos de libros, que asistan personas externas y la familia principalmente, a leer con los niños, llevar un diario de lectura en donde los niños escriban acerca de lo que leyeron y propiciar un lugar para leer. Martínez (2011), recomienda la implementación de estrategias de animación de la lectura y refiere que una persona es autónoma cuando lee, porque lee lo que necesita o le interesa.

- La segunda vía de aportes la constituye Pedagogía por Proyectos, dirigida a formar niños lectores-comprendedores de textos completos y polivalentes de manera autónoma, retoma elementos de la corriente psicológica del constructivismo, de la

escuela nueva y de la teoría crítico-emancipadora, se considera que esta Pedagogía aporta elementos⁹⁴ para contagiar *el gusto por la lectura*.

- La tercera vía la conforman diversos autores que ayudan a configurar la propuesta de intervención en torno *al gusto por la lectura*. Entre ellos están:

Lozano (2003), quien recomienda poner en práctica técnicas de integración grupal para que los estudiantes estén dispuestos a trabajar de manera democrática. De Argüelles (2014), se retoma que leer es *un acto de libertad*, el utilizar nuestra imaginación hace que sea placentera, planteamientos que se complementan con las ideas de Lomas (1999) en utilizar la democracia y libertad para poder elegir lo que se leerá.

En el mismo sentido, Chambers (2007), plantea la importancia de desarrollar ambientes lectores que desarrollen actitudes positivas hacia ella, acercar libros y hacerlos accesibles físicamente a los niños, la posibilidad de realizar producciones acerca de lo leído que van desde escenificaciones (dramatizaciones), grafitis, dibujos, diarios de lectura.

Estos fundamentos se reafirman con la visión de Garrido (2000) ya que opta por la formación de lectores autónomos al leer en respuesta a sus necesidades de información, de formación y también por el puro placer de leer.

4. Metodología de la Intervención Pedagógica

Se llevó a cabo bajo el marco de Pedagogía por Proyectos dando lugar a tres proyectos contruidos democráticamente titulados: *Superpijamada*, *Cartelera literaria* y *Campalandia*. A continuación se presenta la tabla que muestra la organización de la

⁹⁴ Descritos en el capítulo 3.

Intervención Pedagógica realizada del mes de agosto de 2014 al mes de febrero de 2015.

Tabla 11. Organización de la Intervención Pedagógica

| Fecha y duración | Proyecto | Situaciones didácticas | Textos producidos | Textos leídos | Estrategias para propiciar el gusto por la lectura |
|----------------------------------|--|---|------------------------------------|---------------|---|
| Agosto-septiembre de 2014 | Encuadre del curso | Propiciar la integración para la vida democrática | | | Sin implementar |
| Agosto de 2014 a febrero de 2015 | Implementación condiciones facilitadoras para el aprendizaje | Propiciar la vida democrática | Textualizando las paredes | | Sin implementar |
| Septiembre de 2014 | Lecturas con padres de familia | Retomado del proyecto anual | Invitación | Invitación | -Conformación de una comunidad lectora. (Carney, 1992) -Invitación para invitar a leer a un familiar. (Ministerios de Educación de la República de Chile, 2009) |
| Agosto de 2014 a febrero de 2015 | El diario escolar: una lectura con sentido | Lectura de los niños con sentido | Texto libre | Texto libre | -Conformar ambientes lectores en un ambiente de libertad (Chambers, 2007) |
| Agosto de 2014 a febrero de 2015 | Rincón de la biblioteca: aventureros lectores | Poner en práctica un lugar dedicado específicamente para lectura tener un lugar cómodo para tener accesibles los libros | Diario de vida lectora | | -Conformar ambientes lectores en un ambiente de libertad (Chambers, 2007) |
| Noviembre a diciembre de 2014 | Proyecto: superpijama da | Acercamiento a textos, ambiente lector | Recomendación con texto oral carta | Cuentos Carta | Conformar ambientes lectores en un ambiente de libertad (Chambers, 2007) Interrogación de textos (Jolibert y Saraiki, 2009) Cómo leer en voz alta Hoy te recomendamos (Sastrías, 1992) Veo (Sastrías, 1992) |
| Enero de 2015 | Proyecto: cartelera literaria | Argumentar opiniones de textos leídos | Cartel | Cartel | Realizar producciones de lo leído (Chambers, 2009) Voces en el aula (Pulido, 2013)(Sarto, 1998) |

| | | | | | |
|-------------------------|------------------------|---------------------------------|--------|-------------------|---|
| | | | | | El cuento y yo Dibujan un cuento (Añorve, 2010) |
| Enero a febrero de 2015 | Proyecto camapalan-dia | Leer en un contexto de libertad | Cartel | Invitación Cartel | El cuento congelado (Sastrías, 1992) |

Al caracterizarse la Intervención Pedagógica por promover el contagio del gusto por la lectura, se presenta la siguiente tabla que contiene las estrategias implementadas durante la misma.

Tabla 12. Estrategias de contagio del gusto por la lectura

| Nombre de la estrategia / Aporte para la intervención | Autor que la propone | Propósito /Acercamiento general |
|--|---|---|
| Interrogación de textos (explicada en el capítulo anterior). | Jolibert y Sraiki (2012) | Construir el significado de un texto completo en contextos reales. Se guía de 3 fases: Preparación para el encuentro con el texto, construcción de la comprensión del texto y sistematización metacognitiva y metalingüística. |
| Conformación de una comunidad lectora | Carney (1992) | Conformación de una comunidad lectora mediante la estructuración de un ambiente en donde la puesta en común de los textos es importante y entretenida, se facilite el acceso a los textos para que los niños tengan contacto con ellos, en donde tales textos sean leídos completos con fines reales. |
| Integrar a la familia para contagiar el gusto por la lectura | Ministerio de Educación de la República de Chile (2009) | Estructura de invitación para invitar a familiares a leer en la escuela. Guía para escribir opiniones acerca de un texto leído. Cómo leer en voz alta. |
| Ambientes lectores | Chambers (2007) | Cómo conformar ambientes lectores en un contexto de libertad. Dar accesibilidad de libros a los niños en lugares cómodos. Realizar producciones de lo leído. Cómo leer en voz alta. Los niños traen a la escuela lo que quieren leer. |
| Sábanas para compartir | Guadalupe Correa Soto en: Pulido (2013) | Los niños inventan historias a partir de dibujos creados por ellos |
| Voces en el aula | Miriam Valderrábano Pérez, Rocio Camacho Hernández, Yessica Cortés Ibañez en: Pulido (2013) | A partir de imágenes, de observar la portada y contraportada de los libros los estudiantes expresan de qué tratará el libro para comenzar con la lectura de libros de manera individual, en parejas, en equipos o grupal. |
| Los libros tienen alas | Teodora González Basurto en: Pulido (2013) | En donde se propicia el acercamiento hacia los libros con los niños para que elijan alguno que les agrada, lo comenten con el grupo y se fije un tiempo específico dedicado a la lectura. |
| Dibujan un cuento | Añorve (2010) | Los niños dibujan un cuento leído y lo vuelven a contar a partir de las imágenes. |
| Te lo digo con mi cuerpo, te lo digo con mis gestos | Sastrías (1992) | Se dramatiza un cuento por equipos por medio de mímica para que los otros adivinen el título del cuento. |
| El cuento congelado | Sastrías (1992) | Los niños escogen una situación o personaje del cuento y se congelan para que los demás adivinen cuál es. |
| Hoy te recomendamos | Sastrías (1992) | Los niños recomiendan cuentos que han leído. |

| | | |
|--------------------|------------------------|---|
| Veo.. | Sastrías (1992) | Los niños cierran los ojos y comentan lo que se imaginan mientras les leen el cuento. |
| El cuento sorpresa | Sastrías (1992) | En una canasta se meten objetos que son utilizados como auxiliares para contar cuentos. |
| El libro y yo | Monserath Sarto (1998) | Los niños expresan situaciones planteadas en un cuento específico. |
| Escucho y hago | Sastrías (1992) | Los niños actúan lo que oyen de un narrador de un cuento. |

A partir de la pregunta generadora propuesta por Pedagogía por Proyectos, se construyeron los contratos colectivos que constituyen una herramienta de organización para llevarlos a cabo y se presentan en la siguiente tabla con el propósito de dar una visión amplia de cómo se llevó a cabo la intervención.

El primer proyecto surgido de las propuestas de los niños fue *Superpijamada* enseguida se presenta su proyecto colectivo para presentar las actividades que se realizaron vinculadas con los contenidos curriculares planteados oficialmente y las competencias construidas en conjunto con los estudiantes.

Tabla 13. Primer Proyecto: Superpijamada.

| PROYECTO DE ACCIÓN | PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE (Vinculación con los contenidos curriculares) | PROYECTOS ESPECÍFICOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS |
|--|--|--|
| Donar libros de cuentos a la biblioteca Elaborar diario de vida lectora y escribir en él las lecturas de cuentos que ha realizado Conseguir material para estar cómodos en superpijamada Asistir cómodos a la superpijamada Producir una carta para solicitar autorización Comer palomitas Leer cuentos nuevos de la biblioteca Compartir mi juguete favorito | LECTURA: -Superestructura del cuento -Partes del libro -Anticipación del cuento a partir de ilustraciones -Significado contextual de palabras -Emplear estrategias de lectura para comprenderla PRODUCCIÓN DE TEXTOS: - Utiliza mayúsculas al inicio de párrafos y en nombres propios - Correspondencia entre escritura y oralidad - Escribe para ser leído - Identifica las partes de la carta OTRAS ÁREAS: MATEMÁTICAS: Bloque 2 (Bloque 2). Identifica características de figuras geométricas ARTÍSTICAS: B1 (Bloque 1) y 2. Producciones bidimensionales con formas geométricas. CÍVICA Y ÉTICA: | -Demuestra interés por la lectura de cuentos mediante diversas estrategias -Argumenta con coherencia sus planteamientos sobre textos leídos. Comprender textos narrativos. Revisar, comparar, argumentar y elegir un cuento. Desarrollar la expresión oral. Expresión oral de sus argumentos refiriéndose a un cuento |

| | | |
|---|---|--|
| Jugar juegos de mesa Socializar el proyecto Evaluar el proyecto | B2. Reconoce sus emociones y las manifiesta. Realiza tareas conforme a tiempos definidos. Reflexiona sobre la distribución justa de responsabilidades. B5 (Bloque 5). Participa en consenso para tomar decisiones. | |
|---|---|--|

El segundo proyecto surgió de las actividades implementadas en el primer, este fue *Cartelera literaria*, enseguida se presenta el proyecto colectivo para proporcionar una idea amplia de lo que se realizó durante el mismo.

Tabla 14. Segundo proyecto: Cartelera Literaria

| PROYECTO DE ACCIÓN | PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE (Vinculación con los contenidos curriculares) | PROYECTOS ESPECÍFICOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS |
|---|---|--|
| <p>Escribir en el diario de vida lectora opiniones acerca de libros leídos. Interrogar un cartel. Construir de forma cooperativa la silueta del cartel. Elegir un cuento que me agrade. Construir borrador del cartel literario. Corregir cartel literario para hacer la obra maestra. Construir cooperativamente un cartel para invitar a los papás a la cartelera literaria y arreglar el salón para la presentación de la misma Socialización con padres de familia de la cartelera literaria.</p> | <p>LECTURA: -Recomienda un cuento que le gusta de manera oral a través de un cartel.</p> <p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS: - Utiliza mayúsculas al inicio de párrafos y en nombres propios. - Correspondencia entre escritura y oralidad. - Escribe para ser leído. - Características del cartel.</p> <p>OTRAS ÁREAS: MATEMÁTICAS: B2. Identifica características de figuras geométricas. ARTÍSTICAS: B1 y 2. Producciones bidimensionales con formas geométricas. CÍVICA Y ÉTICA: B2. Reconoce sus emociones y las manifiesta. Realiza tareas conforme a tiempos definidos. Reflexiona sobre la distribución justa de responsabilidades. B5. Participa en consenso para tomar decisiones.</p> | <p>-Demuestra interés por la lectura de cuentos mediante diversas estrategias.</p> <p>-Argumenta con coherencia sus planteamientos sobre textos leídos.</p> <p>Comprende textos narrativos. Revisa, compara, argumenta y elige un cuento. Desarrolla la expresión oral. Expresión oral de sus argumentos refiriéndose a un cuento.</p> |

El último proyecto documentado para la presente intervención fue *Campalandia* surgió del interés de los niños por realizar un campamento en el jardín de la escuela, sin

embargo se presentó un incidente crítico⁹⁵ que provocó que diera un vuelco y aprendiéramos más cosas de las que se tenían propuestas en primera instancia⁹⁶ constituyendo el reflejo de responsabilidad y compromiso de los estudiantes con el proyecto planteado por ellos mismos.

Tabla 15. Tercer proyecto: Campalandia

| PROYECTO DE ACCIÓN | PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE (Vinculación con los contenidos curriculares) | PROYECTOS ESPECÍFICOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS |
|---|---|--|
| <p>Investigar y exponer qué es un campamento. Hacer la carta para los papás para cortar el pasto del jardín y leer en la junta. Hacer la carta al director y educación física para material y espacio. Hacer carteles para cuidar el jardín de la escuela. Presentar carteles en ceremonia y colocarlos en el jardín. Utilizar carpa como campamento: saltar y jalar cuerda, inventar juegos, jugar futbol. Hacer instructivos de juegos inventados. Hacer teatro guiñol del cuidado del jardín.</p> | <p>LECTURA: -Recomienda el cuidado del jardín por medio de un cartel. - Lee con sentido a través de necesidades cotidianas.</p> <p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS: - Utiliza mayúsculas al inicio de párrafos y en nombres propios. - Correspondencia entre escritura y oralidad. - Escribe para ser leído. - Características del cartel.</p> <p>OTRAS ÁREAS: MATEMÁTICAS: B2. Identifica características de figuras geométricas. ARTÍSTICAS: B1 y 2. Producciones bidimensionales con formas geométricas. CÍVICA Y ÉTICA: B2. Reconoce sus emociones y las manifiesta. Realiza tareas conforme a tiempos definidos. Reflexiona sobre la distribución justa de responsabilidades. B5. Participa en consenso para tomar decisiones.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra interés por la lectura de cuentos mediante diversas estrategias. - Argumenta con coherencia sus planteamientos sobre textos leídos. - Produce textos auténticos. |

En el siguiente apartado se muestran los resultados y reflexiones de la intervención Pedagógica.

⁹⁵ Ver capítulo 5.

⁹⁶ Ver capítulo 5.

5. Resultados y reflexiones de la Intervención Pedagógica

La aplicación de la Intervención Pedagógica dirigida al contagio del *gusto por la lectura*, bajo el marco pedagógico de Pedagogía por Proyectos, dio lugar a los aportes que a continuación se describen.

La evaluación de los diferentes proyectos puestos en práctica con los estudiantes, se realizaron con ayuda de instrumentos contruidos para valorar el grado de participación del estudiante, el grado que logró en las distintas actividades y competencias planteadas para el proyecto, así como lo que falta por hacer para mejorar futuros proyectos.

La primera escala estimativa⁹⁷ permitió la evaluación dirigida al gusto por la lectura sobre la elección autónoma y lectura de cuentos que posteriormente se recomendaron, los resultados de la misma muestran que la mayor parte de los estudiantes lograron tener un primer acercamiento en un contexto de libertad con los textos leídos.

Tabla 16. Escala estimativa de evaluación dirigida al gusto por la lectura.

| Nombre del estudiante: Angelique | | | |
|--|-------|--------------|---------|
| Indicadores | Nunca | En ocasiones | Siempre |
| Selecciona en la biblioteca diversos cuentos para la lectura por placer | | | ☺ |
| Comparte su opinión respecto a lecturas realizadas mediante su expresión oral y el diario de vida lectora | | | ☺ |
| Escucha con respeto la opinión de sus compañeros acerca de los textos leídos | | ☺ | |
| Identifica la secuencia y la trama de un cuento | | ☺ | |
| Expresa sus sentimientos y opiniones acerca del cuento leído, al participar en el desarrollo de diversas estrategias | | | ☺ |
| Respeto la opinión de sus compañeros acerca de los cuentos leídos | | | ☺ |
| Utiliza la interrogación de textos para comprender cuentos | | ☺ | |
| Trabaja de manera cooperativa para la construcción de significados del cuento | | | ☺ |
| Muestra respeto por las opiniones de sus compañeros para la construcción grupal de significados del texto | | | ☺ |

⁹⁷ Ver anexo 4

En esta escala también se pudo analizar, que los niños además de leer por gusto, cubren otros contenidos académicos ya descritos con antelación como identificar la secuencia y trama de un cuento y construir el significado de un cuento desarrollando la comprensión lectora.

La siguiente escala estimativa se presentó a los estudiantes para que se autoevaluarán con respecto a su gusto por la lectura en el segundo proyecto: Cartelera literaria.

Tabla 17. Rúbrica de autoevaluación para el contagio por el gusto por la lectura.

| Indicadores | Número de alumnos |
|--|-------------------|
| Eligió un cuento que le gusta | 26 |
| Mencionó oralmente los argumentos que explican por qué le gustó el cuento | 26 |
| Se presentó caracterizado para presentar el cuento que les cuento que le gustó | 24 |
| Escribe en e diario de vida lectora los cuentos que le gustan | 26 |
| Escuchó con atención las recomendaciones de cuentos de sus compañeros | 25 |

La escala estimativa mostró que los estudiantes recomendaron con argumentos un cuento leído que les gustó a través de un cartel a los compañeros de grupo y a los padres de familia, son capaces de argumentar de manera oral con apoyo del cartel por qué les gustó el cuento leído. Además se puede observar que se avanzó el trabajo cooperativo para la implementación de otros proyectos.

La siguiente escala estimativa permitió conocer el nivel de compromiso de los estudiantes en cada una de las actividades realizadas durante el proyecto *Campalandia*.

Tabla 18. Escala estimativa para conocer el nivel de compromiso de los estudiantes

| Trabajo individual Contagio por el gusto a la lectura | | | |
|---|---------|--------------|-------|
| Nombre del estudiante: Gisela | | | |
| Marca con una palomita | Siempre | en ocasiones | Nunca |
| 1. Leí mi investigación con sentido y expuse mis ideas acerca de cómo es un campamento | ☺ | | |
| 2. Elabore y leí de manera cooperativa la carta para papás para cortar el pasto del jardín | | ☺ | |
| 3. Elaboré de manera cooperativa la carta para el director y educación física para solicitar material y espacio | ☺ | | |
| 4. Elaboré de manera cooperativa acciones para el cuidado del jardín de la escuela | ☺ | | |
| 5. Mi cartel para el cuidado del jardín de la escuela cuenta con elementos de la silueta | | ☺ | |
| 6. Leo con sentido información obtenida a partir de necesidades reales | ☺ | | |
| 7. Elaboro instructivos sobre juegos practicados | ☺ | | |

Cabe especificar que la escala estimativa que se presentó es de una niña que aún no leía de manera convencional y como se puede observar, ha logrado de manera convencional, pero no sólo eso, lo hace por gusto ya que está leyendo en respuesta a necesidades reales.

➤ Pauta de observación del docente

En la presente investigación, considerando que el docente es un investigador, se plantea una pauta de observación que funciona como instrumento para conocer los avances y dificultades que tiene cada estudiante con relación al gusto por la lectura.

Tabla 19. Pauta de Observación grupal del contagio del gusto por la lectura.

| Competencia | Número de niños que la desarrollaron |
|---|--------------------------------------|
| 1. Selecciona libros que le interesan leer | 28 |
| 2. Argumenta acerca de lo que le gustó o no de un libro | 20 |
| 3. Expresa lo que le hace sentir una lectura a | 24 |
| 4. Contribuyo de manera cooperativo la construcción de características de la silueta de un cartel | 22 |
| 5. Elaboro un cartel para recomendar un cuento de acuerdo a la silueta | 25 |
| 6. Comparto con el grupo y los visitantes el cuento que le gusto a través del cartel | 25 |
| 7. Utilizo frases cortas para recomendar un cuento a través de un cartel | 25 |
| 8. Utilizo mayúsculas de forma correcta | 17 |

En la escala estimativa presentada, se observa que los estudiantes en su totalidad, tienen la libertad de seleccionar libros que les interesa leer, 20 de ellos argumentan lo que les gustó o no de un libro y expresan que les hace sentir una lectura, mientras que la mayor parte del grupo, elaboró de manera correcta el cartel. Con el resultado de esta escala se pusieron en marcha actividades de refuerzo para los que no elaboraron el cartel con las características específicas y para reforzar el uso de mayúsculas.

Para concluir, con el propósito de medir la cantidad de estudiantes que desarrolló las competencias construidas en conjunto con los estudiantes se utilizó una escala estimativa que demostró lo siguiente:

Tabla 20. Escala estimativa para evaluar indicadores de las competencias propuestas en la intervención

| Indicadores | Número de alumnos |
|--|-------------------|
| Selecciona en la biblioteca diversos cuentos para la lectura por gusto | 28 |
| Comparte su opinión respecto a lecturas realizadas mediante su expresión oral y el diario de vida lectora | 26 |
| Escucha con respeto la opinión de sus compañeros acerca de los textos leídos | 23 |
| Identifica la secuencia y la trama de un cuento | 20 |
| Expresa sus sentimientos y opiniones acerca del cuento leído, al participar en el desarrollo de diversas estrategias | 27 |
| Respeto la opinión de sus compañeros acerca de los cuentos leídos | 26 |
| Utiliza la interrogación de textos para comprender cuentos | 25 |
| Trabaja de manera cooperativa para la construcción de significados del cuento | 22 |
| Muestra respeto por las opiniones de sus compañeros para la construcción grupal de significados del texto | 26 |

Con los resultados anteriores, se analiza que 23 de 28 estudiantes leen cuentos por gusto, lo que refleja la importancia de reconocer que el gusto por la lectura no se contagia y se afianza en un periodo corto de tiempo, por lo que ha de continuarse con dicho contagio, no todos los estudiantes manejan el contenido curricular de identificar la secuencia y trama del cuento por lo que se realizaron actividades de refuerzo y la mayoría puede construir de manera cooperativa el significado de un texto.

Descripción de los resultados con base en los instrumentos

De acuerdo a los resultados analizados en los instrumentos aplicados durante la investigación, se puede aseverar que el contagio por el gusto hacia la lectura ha iniciado a dar resultados en el sentido de que la mayoría del grupo de 2ºA, puede elegir un cuento para leerlo por gusto. Además de que los estudiantes leen por gusto diversos tipos de texto que responden a sus necesidades en contextos reales.

La mayor cantidad de estudiantes puede describir oralmente sus argumentos acerca del libro leído en cuanto a sí fue o no de su agrado.

El trabajo cooperativo, con actividades de lectura en contextos reales, mismos que responden a los intereses y necesidades de los alumnos propicia el gusto por la lectura.

Los alumnos han construido aprendizajes curriculares planteados en el programa que establece la Secretaría de Educación Pública (2011) y se han implementado actividades de refuerzo para los conocimientos que no tienen afianzados.

El proyecto de investigación ha permitido que niños que no leían y escribían de manera convencional, lo lograrán, gracias a las interacciones que exige el trabajo cooperativo. Además comienzan a desarrollar el gusto por la lectura en un contexto de libertad y respondiendo a sus necesidades.

Por otro lado, no todos los estudiantes son capaces de argumentar si les gustó o no la lectura de un libro, se requieren implementar actividades de refuerzo.

Después de los proyectos mencionados, surgieron muchos otros que no fueron documentados para la presente investigación pero que siguen dándome la oportunidad de mejorar mi práctica y seguir creciendo como persona, de seguir dándome la

oportunidad de seguir conociendo el poder de los niños al abrir en mi horizonte oportunidades inimaginables de trabajos en proyectos propuestos por ellos mismos.

Para concluir, la mayor parte de los estudiantes pueden elegir un texto para leerlo por gusto respondiendo a sus necesidades en un contexto real, sin embargo, esto representa sólo el comienzo, ya que el gusto por la lectura es un camino interminable que debe seguir retroalimentándose, así que deberá continuarse con actividades de refuerzo para consolidar el gusto por la lectura, sin que éstas sean escolarizadas.

a. Aportes al campo del conocimiento del *gusto por la lectura*

De manera general, los resultados relevantes en el campo *del gusto por la lectura* son:

- ✓ Los niños desarrollan el gusto por la lectura como parte de una actividad cotidiana que responda sus necesidades e intereses
- ✓ La vida democrática que posibilita la implementación de Pedagogía por Proyectos permite que los niños lean de manera autónoma
- ✓ Los niños leen y comprenden textos completos en respuesta a sus necesidades enmarcadas en un proyecto de acción
- ✓ El diario de vida lectora constituye un instrumento para que los niños plasmen, reconozcan, compartan y conozcan diversidad de textos para leer.
- ✓ Se debe respetar el derecho del niño a no leer, en un proceso que se irá desarrollando en el marco de trabajo desde Pedagogía por Proyectos.
- ✓ Es necesario implementar estrategias de contagio *del* gusto por la lectura para que los estudiantes la compartan como una actividad más sin ser escolarizada.
- ✓ El contagio del gusto por la lectura a través de Pedagogía por Proyectos permite construir aprendizajes esperados y competencias establecidas en el Programa de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (2011).
- ✓ No es necesario forzar a los estudiantes a realizar un producto sobre el texto leído.
- ✓ Los niños también leen a través de la lectura en voz alta que les realiza otro (igual o adulto).

- ✓ Los estudiantes desarrollan el gusto por la lectura leyendo en contextos reales que responden a sus necesidades.
- ✓ Cuando se contagia el gusto por la lectura, no se parcela la escritura, ya que a través de la revisión de escrituras y reescrituras en conjunto se lee por gusto respondiendo a necesidades reales de los estudiantes.
- ✓ El contagio del gusto por la lectura a través de Pedagogía por Proyectos permite la inclusión educativa a través de las interacciones que se propician con el trabajo cooperativo.
- ✓ El contagio por el gusto a la lectura potencia la adquisición de la lectura y escritura convencional en contextos reales y con apoyo de pares.
- ✓ El contagio del gusto por la lectura a través de Pedagogía por Proyectos permite desarrollar procesos metacognitivos.

b. Obstáculos enfrentados

Los trámites administrativos que requiere la Secretaría de Educación Pública a los maestros quitaron tiempo para intervenir con actividades planeadas con el grupo. Uno de ellos fue que en ese momento tenía la comisión de tesorería de la Cooperativa Escolar y de manera reiterada tuve que interrumpir las actividades del proyecto de investigación con los estudiantes para atender actividades propias de la comisión.

El programa de fomento a la lectura por parte de la Escuela causaba tedio en los estudiantes al leerles textos sin sentido, cuestión que provocaba que entraran después de esta actividad al salón con actitudes no favorables para la construcción del conocimiento por lo que se tuvieron que implementar distintas estrategias de integración grupal y de contagio del gusto por la lectura para poder realizar después actividades en un ambiente armónico de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan conclusiones de los hallazgos obtenidos en el Proyecto de Intervención “*Una invitación al gusto por la lectura con niños de 2° grado por medio de Pedagogía por Proyectos*”, éstos son el resultado del trabajo cooperativo que se realizó con la comunidad educativa de la escuela mencionada, mismo que se logró tener también con el grupo de compañeros maestrantes y los maestros de la cuarta generación de la maestría en educación básica con especialidad en enseñanza de la lengua y recreación literaria.

Es imperativo reconocer que nuestro país ha estado perfilando las políticas educativas con el propósito de elevar la calidad de la educación, en respuesta a las demandas de los organismos e instituciones internacionales con tendencias hacia la homogeneización de la educación básica y al desarrollo de competencias que buscan la formación de capital humano para integrarse al esquema de producción a nivel global. En este contexto han surgido programas de fomento a la lectura que recaen en acciones institucionales con carácter cuantitativo que no toman en cuenta *el gusto por la lectura*.

Todo ello se ha interiorizado sin retomar los propios problemas a los que se enfrenta la educación nacional y sin previa reflexión acerca del lugar que se le da a México en tal esquema de producción, es por ello que la puesta en marcha de programas educativos, incluyendo los de fomento a la lectura, van encaminados a la formación de un ciudadano funcional que tiende a la memorización y deja de lado la formación humanista que ha de guiar toda formación.

En este tenor *el gusto por la lectura* no tiene cabida, ya que no conviene a los grupos hegemónicos formar ciudadanos críticos y reflexivos; por ende se hace necesaria la implementación de diferentes enfoques de intervención educativa que recuperen el desarrollo humano que requieren los estudiantes, en donde se potencie *el gusto por la lectura* con base en las necesidades e intereses de estos últimos.

Cabe señalar, que propiciar que los estudiantes del grupo de 2ºA se contagiaron del *gusto por la lectura* fue un reto, pues a partir del diagnóstico realizado al inicio del Proyecto de Intervención, los niños se mostraban indiferentes hacia la misma, en lugar de leer los libros solo los hojeaban, había carencias de ambientes lectores en casa y en la escuela, no daban referencia de títulos leídos que les gustaran, la lectura como actividad en sus tiempos libres era nula, la percibían como obligatoria, pues en la escuela la lectura por placer era ausente provocando en los estudiantes indiferencia hacia la misma.

De acuerdo con el diagnóstico aplicado a los niños de 2ºA se realizó un Diseño de Intervención para contagiar el *gusto por la lectura*, en conjunto con la propuesta pedagógica de Pedagogía por Proyectos, en él se tomaron en cuenta las características y contexto del grupo.

En el Diseño de intervención también se consideraron estrategias de integración grupal y la puesta en marcha de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, como: el reacomodo del mobiliario de acuerdo a las necesidades de trabajo, el cuadro de cumpleaños, la pared de metacognición, la lista de asistencia, el cuadro de responsabilidades y la vida democrática en el aula para llegar al trabajo cooperativo.

También se tuvo en cuenta la realización de estrategias de contagio del gusto por la lectura de manera permanente de acuerdo a la vida del grupo, aunado a ello se mantuvieron diversas reuniones con padres de familia para informar acerca de la intervención que se iba a realizar con los estudiantes para clarificar lo que se pretendía y sensibilizarlos para participar en los proyectos puestos en práctica.

Cabe señalar que los estudiantes con los que se realizó la intervención no estaban acostumbrados a respetar turnos, trabajar de manera democrática y cooperativa, sin embargo en cuanto se pusieron en marcha las Condiciones Facilitadoras para el aprendizaje, los estudiantes lograron lo anterior durante el proceso de intervención.

Al desarrollar la intervención se observó que se puede invitar al *gusto por la lectura* a los niños apoyándose de la propuesta de Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert y colaboradores, debido a que opta por trabajar y convivir con los estudiantes en un ambiente democrático, cooperativo, de relaciones horizontales en un contexto de libertad, de leer en respuesta a necesidades reales y de formar personalidades autónomas con la posibilidad de formar también lectores autónomos.

Una de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que se empleó para generar ambientes lectores y así propiciar el *gusto por la lectura en los niños*, fue la puesta en marcha del rincón de la biblioteca “aventureros lectores”, misma que fue construida de manera cooperativa para tener un espacio para leer en un contexto de libertad y respondiendo a los intereses del grupo. En él se dio la libertad de leer y de no leer, de tener acceso a los libros, de leerlos sin la cuestión escolarizada que desarrolla apatía hacia la lectura, de leer en un espacio y tiempo específico por el puro gusto de hacerlo.

Dar libertad para que los niños propongan lo que quieren leer, permite promover la lectura autónoma y afirma la importancia de dar accesibilidad a los estudiantes a diversos tipos de textos y respetar a los que en determinado momento no desean leer, pues poco a poco ellos mismos van convenciéndose de leer lo que les gusta, fuera de una tarea escolar obligatoria desde el marco de Pedagogía por Proyectos.

Para contagiar el *gusto por la lectura*, la vida democrática fue primordial, porque a partir de la pregunta generadora ¿qué quieren que hagamos juntos? Se dio la palabra a los niños para escucharlos, se realizaron proyectos acordes a sus intereses reales con los que se comprometieron. En los proyectos surgieron situaciones cotidianas en torno a la lectura de manera autónoma, en un contexto real de libertad. Al tomar en cuenta la palabra de los estudiantes, cambió la disposición del grupo para trabajar en conjunto.

Una herramienta que aportó al desarrollo del *gusto por la lectura*, fue el diario escolar porque dio la oportunidad a los niños de leer y de interesarse por escuchar lo que los

compañeros leían para compartir todos los días sus experiencias dentro y fuera de la escuela a primera hora en el aula de clase.

El diario de vida lectora fue una herramienta distinta que se estableció como parte de los propósitos de contagiar el *gusto por la lectura*, dio como resultado la posibilidad de que los niños argumentaran con coherencia sus opiniones acerca del libro leído, tener la libertad de leer el de otro compañero, además fue una oportunidad para leer diversos tipos de texto.

Otro hallazgo importante fue la constitución social del *gusto por la lectura*, en donde se integró a los padres de familia en los proyectos desarrollados con los niños como parte de la propuesta del proyecto anual, sugerida por los estudiantes. Durante el desarrollo de esta actividad, los niños estuvieron muy motivados y pudieron tener un acercamiento *al gusto por la lectura* en conjunto con sus familias y las de sus compañeros. Ejemplo de lo anterior son las conferencias que dio una de las madres de familia para apoyar la investigación que realizaron los estudiantes durante el tercer proyecto “*Campalandia*” y también la visita de “papitos lectores” para leer a los niños en el salón de clase todos los viernes.

La intervención realizada, da cuenta de que los niños también leen a través de la lectura en voz alta que les realiza otro (igual o adulto), con ello se despierta su imaginación, creatividad, interés por leer y gusto por la lectura; además de que los niños que aún no leen de manera convencional pueden lograrlo progresivamente, con el apoyo de mediadores como la docente, un compañero, el material a leer, la lectura en voz alta de otro y la propia situación democrática, elementos que apoyan la zona de desarrollo próximo.

Los estudiantes *leyeron por gusto*, de manera autónoma y respondiendo a sus necesidades e intereses inmediatos, en resumen en un contexto real, en el marco de la realización de diversos proyectos desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos

ejemplo de ello es la lectura de sus propuestas de cartas y las investigaciones realizadas.

Además del *gusto por la lectura* también surgieron algunos escritos implícitos en los proyectos, la escritura se da de manera integral con la lectura, ya que a través de la revisión de escrituras y reescrituras en conjunto se potenciaron ambas.

Al propiciar el *gusto por la lectura*, en el marco de la implementación de proyectos que los niños propusieron, también se potenció la construcción de significados de manera conjunta con la estrategia “interrogación de textos” con actividades como la interrogación de diversos tipos de textos para construir la silueta de la carta, la invitación y el cuento.

Al favorecer el *gusto por la lectura* durante el Proyecto de Intervención, se construyeron diversos aprendizajes esperados y competencias establecidas en el Programa de Estudios de la SEP (2011) debido al enlace que se realizó de las actividades propuestas en los proyectos con el Plan citado, por parte de los estudiantes y la docente a través del Contrato colectivo. Uno de los contenidos de la asignatura de Español es “El argumento” mismo que se potenció de manera coherente en el proyecto de intervención, a través de él los estudiantes desarrollaron sus argumentos para mencionar por qué les gustó o no un libro leído.

El contagio del *gusto por la lectura* en los niños de 2° grado de primaria tuvo lugar gracias a la implementación de estrategias específicas como: Sábanas para compartir, los libros tienen alas, te lo digo con mi cuerpo, te lo digo con mis gestos, el cuento congelado, hoy te recomendamos, veo, el cuento sorpresa, el libro y yo. Mismas que fueron puestas en práctica sin un tiempo, lugar, actividad cuantificable o escolar, sólo con el propósito de disfrutar la lectura.

Al final de la intervención la mayor parte del grupo leía por gusto y respondiendo a sus necesidades e intereses inmediatos. Aunque cabe señalar que con la intervención,

misma que duró 7 meses, no se logra en su totalidad el contagio del *gusto por la lectura*, pues éste es un proceso largo e interminable por recorrer, sin embargo constituye la pauta para dar el primer acercamiento a los estudiantes con la lectura fuera de un marco de actividades escolarizadas, y optar por la lectura por gusto sin tener que dar cuentas cuantificables de la misma.

Los estudiantes con los que se realizó la intervención actualmente cursan el cuarto grado de primaria, en su mayoría muestran facilidad para participar en diversas actividades de lectura de carácter escolarizado y no escolarizado, hay niños que leen de manera autónoma apoyados por sus padres, también hay quienes leen diversos textos durante el recreo o al concluir sus actividades escolares dentro del salón.

Por otro lado, el proceso metodológico desde el enfoque de la investigación-acción, el enfoque biográfico-narrativo y la documentación biográfico-narrativa empleados durante el Proyecto de Intervención otorgaron el poder a la docente de transformar la educación desde dentro, debido a que es realizada en un contexto educativo real en el que se logró una mejora de la práctica, misma que ha coadyuvado a la formación profesional del día a día que vive el docente-investigador cuando se tiene una reflexión y análisis de lo que se hace o se deja de hacer en el cotidiano de las aulas de clase.

Tales enfoques me ayudaron a reconstruir la realidad de mi práctica docente a través de la observación participativa registrada en el diario autobiográfico, que releía por diversas ocasiones para bucear entre los recuerdos como propone Suárez y reconstruir mi realidad para así poder transformarla, realidad que en este caso específico constituyó el acercamiento de los niños hacia la lectura.

Dicha transformación, se observa al modificar mi papel autoritario con los estudiantes sobre qué y cómo leer, a dar un vuelco para escuchar a los niños para así juntos poder decidir qué leemos y cómo lo haremos, abandonando el carácter hostil y escolarizado de la lectura que había presentado a los mismos antes de cursar la maestría en Educación Básica.

Después de los proyectos que se mencionan en esta tesis, surgieron muchos otros que no fueron documentados pero que siguen dándome la oportunidad de mejorar mi práctica y seguir creciendo como persona, seguir conociendo el poder de los niños al abrir en mi horizonte oportunidades inimaginables de trabajos en proyectos propuestos por ellos mismos.

Todo ello incide en el mejoramiento de mi práctica docente con la que promuevo la formación integral de personas autónomas, democráticas, que se puedan desarrollar en esta sociedad.

Brindémos entonces la oportunidad de invitar a los estudiantes al gusto por la lectura a través de una vida democrática que brinda la posibilidad de formar personalidades que leen en respuesta a sus necesidades e intereses. Démos la oportunidad de experimentar nuevas formas de percibir la lectura desde una visión más cualitativa, de seguir formándonos, de poner en práctica y de modificar todos los esquemas tradicionalistas que tenemos inmersos en el día a día de las escuelas, abramos las puertas a una nueva forma de construirnos como docentes y de construir personalidades autónomas en nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Actis, B. (2003). *¿Qué, cómo y para qué leer?* Argentina: Homo Sapiens.

Álvarez-Gayou y Jurgenson, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* España: Paidós.

Andere, E. (2012). *Nueva Articulación. Hacer complicado lo complejo*, en Revista Educación 2000, México.

Anderson, E. (1992). *Teoría y técnica del cuento.* Barcelona: Ariel.

Añorve, G. (2010). Fichero: Estrategia para la atención diferenciada en la adquisición de la lectura y la escritura, en *Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa.* México: ILCE.

Argüelles, D. (2010). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos.* México: Océano.

Argüelles, D. (2014). *¿Qué leen los que no leen?* México: Paidós.

Argüelles, D. (2012) *La lectura. Elogio del libro y alabanza del placer de leer.* México: FOEM Fondo Editorial del Estado de México.

Baena, G. (2011). *Tesis en 30 días.* México: Editores Mexicanos Unidos, S. A.

Bolívar, A., Domingo, J y Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* Madrid: Editorial La Muralla, S. A.

Carney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid: Morata.

Cassany, D. et. (2002). "1. Situación actual y 3. El aprendizaje de la lengua. En: *Enseñar lengua.*" Serie didáctica de la lengua y de la literatura. Núm. 117. 8° ed. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2002). "Expresión escrita" y "Literatura" en *Enseñar lengua.* Serie Didáctica de la lengua y la literatura, núm. 117. 8° edic. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama.

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario.* México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.

- Chomsky, N. y Dietrich, H. (1995). *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. México: Joaquín Mortiz
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Escalante de Urrecheaga, D., Caldera de Briceño, R. (2006). *Todo docente es un maestro de lectura. El paradigma del lector estratégico*. Revista Acción Pedagógica no. 15/Enero-Diciembre. Los Andes, Venezuela. pp. 112-119.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Grao
- Gallego, F. (2001). *Aprender a generar ideas. Innovar mediante la creatividad*. España: Paidós. pp. 87-106.
- Gil, R. y Soliva, M. (2005). "Rincones para aprender a leer" en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: ELE, GRAO. pp. 111-130.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González, B. (2015). *Sembrando palabras para cosechar ideas. Niños y maestros en las aulas*. México. Kaleidoscopio Editores.
- González, T. (2012). *Las competencias, enfoque de evaluación*. Apuntes del seminario. UPN.
- Goodman, K. (1993). "Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total (Whole-language)", en *Vigotsky y la educación*. Luis C. Moll (Comp.) Buenos Aires: Aiqué.
- Guerra, M. y Ferreiro L. (2012). "El lado oscuro de la RIEB" México.
- Guzmán, J. C. (2010). *Los claroscuros de la educación Basada en competencias (EBC)*. México: UNAM.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández L. (2013). *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México: Para leer en libertad.
- Ianni O. (1999). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI.
- Ianni O. (1996). *Teorías de la Globalización*. México: Siglo XXI.
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

- Jolibert, J. y Jacob, J. (2011). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Ediciones De Lirio.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lomas, C. (1999). *Capítulo 1. "Teoría de la educación lingüística" en Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós. Vol. I. pp. 29-66.
- Lomas, C. (2006). *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se). Volumen I. La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Lomas, C. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós. Cap. 1 al 3.
- Lozano, L. (1997). *Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. México: Libris Editores S. A. d C. V.
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua y Literatura*. 2º edic. México: Libris. pp. 4-15.
- Martínez, O. (2011). *La animación a la lectura en los alumnos de segundo grado*. Tesis UPN. Unidad 162. Zamora Michoacán.
- McKernan, L. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REPÚBLICA DE CHILE (2009) *Leamos juntos. Orientaciones para fomentar la lectura en familia*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el Aprendizaje María José Dulcic Rodríguez.
- Münich, L. y Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Morín, E. (1999). *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: ONU
- Movimiento mexicano para la escuela moderna. (2011). *La Pedagogía Freinet*. México.
- Navarro C. (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: Nuestro Tiempo.
- Oviedo, A. (2006). "Cómo acercarse al fongón de la palabra", en Educaré. Revista para los maestros de México. Año 2. Número 5. SEP. pp. 14-17.
- Noam Ch. (2000). En: Cero en Conducta año 23 número 55, agosto 2008.

- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Pantoja, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pasut, M. (1991). *Viviendo la literatura. En busca del lector perdido*. Argentina: Aiqué.
- Paul Hazard. Les livres, les infants, les hommes. En: Gillig, J. (2001). En *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Comunicaciones y ediciones noreste LTDA.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- Pimentel, L. (2008). "Introducción", en *El relato en perspectiva. UNAM*. México: Siglo XXI, pp. 7-23
- Pulido, R. (2013). *Laberintos del Lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula*. México: Tinta Negra Editores.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, S. A.
- Rogoff, B. (2001). "El desarrollo cognitivo a través de la interacción con adultos y los iguales". Cap. 7 y 10, en: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós. Pp. 179-192 y 241-263.
- Rojas, G. (2002). "Descripción del paradigma sociocultural y sus aplicaciones e implicaciones educativas." En: *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós. pp. 211-24
- Rosenblatt, L. (2002). "La experiencia literaria" en *La literatura como exploración*. Pp. 71-80. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, G. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Salazar, J. (2011). *Leer o no leer. Libros, lectores y lectura en México*. México: Editorial Amaquenecan.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. España: Grao.
- Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: SM.

Sastrías, M. (1992). *Cómo motivar a los niños a leer lecto-juegos y algo más*. México: Editorial Pax México.

Savater, F. (1997). *“Educar es universalizar” en: El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Plan de estudios. Educación Básica. Primaria*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios. Educación Básica*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública (2014). *Español. Libro del maestro*. México: SEP

Smith, F. (1998). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique Grupo Editor S. A.

Solé, I. (2005). *“¿Lectura en educación infantil? ¡Si gracias!” En Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: GRAO, pp. 69-78.

Suárez, (et al) (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares, en *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica*. Vol. 6 no. 16. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Tapia, M. (2000). *APUNTES “Metodología de investigación”*. Santiago: INACAP Ingeniería en gestión informática. Sede Temuco.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vargas G. (2010). *El papel de la educación en los cambios estratégicos de los grupos de poder en México. (Estudio introductorio)* México: UAM I

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua*. México: UPN. Documento inédito.

Viramonte de Ávalos, M. (1992). *La nueva lingüística en la enseñanza media. Fundamentos teóricos y propuesta metodológica*. Argentina: Ediciones Colihue. Colección Nuevos Caminos.

Zapata, O. (2005). *Metodología de la investigación para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Editorial Pax México.

Hemerográficas

Periódico la Jornada. Laura Poy y Karina Avilés. México: 3 de diciembre de 2013.

Periódico la Jornada. Laura Poy y Karina Avilés México: 4 de diciembre de 2013.

Electrónicas

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación.
www.upnhidalgo.edu.mx/textos/nues_uni/Normatividad/ANMEB.pdf.

Blog de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la DAEA -UJAT
Conceptualización y definiciones sobre política educativa.
<http://politicaseducativasujat.blogspot.mx/2012/02/conceptualizacion-y-definiciones-sobre.html>. Obtenido el 30 de noviembre de 2013.

Cerrillo, C. Pedro. "La formación de lector literario"
http://www.plec.es/documentos.php?id_seccion=&&nivel=secundaria&id_documento=137&phpsessid=cc82f4a8fd1d. Obtenido el 12 de septiembre de 2010.

Chávez, A. TESIS UPN Sinaloa. (2003) *El método por Proyectos: una opción metodológica de enseñanza en primer grado de educación primaria.*
http://www2.sep.gob.mx/proesa/archivos/proyectos/guia_general/metodo_proyectos_upn.pdf

Coronas, M. (2005) *Animación y promoción lectora en la escuela. España: Revista de Educación*, número extraordinario 2005.
http://www.oei.es/fomentolectura/animacion_promocion_lectura_escuela_coronas.pdf. Obtenido el 30 de agosto de 2014.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro.* UNESCO
http://www.unesco.org/delors_s.pdf. Obtenido el 30 de noviembre de 2013.

Diario Oficial (2004) *Acuerdo número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar.*
http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividd/acuerdos/acuerdo_348.pdf. Obtenido el 3 de enero de 2014.

Diario Oficial (2006) *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria.*
<http://basica.sep.gob/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/.../Acdo384.pdf>. Obtenido el 3 de enero de 2014.

Díaz Barriga Casales, A. (nd) *Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación.* México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

<http://www.comie.org.mx/congreso>. Obtenido el 3 de enero de 2014.

DIE-CINVESTAV. Acevedo, Álvarez, Block, Buenfil, Candela, Didou, Ezpeleta, Fuenlabrada, Granja, Hernández, de Ibarrola, Kalman, Mercado, Paradise, Pellicer, Quintanilla, Quiroz, Remedi, Rockwell, Taboada, Weiss. (2008) *No a una reforma improvisada*. <http://unareformaimprovisada.glospot.mx/> Obtenido el 25 de diciembre de 2013.

Garrido, F. (2000) *Cómo leer (mejor) en voz alta*. https://docs.google.com/file/d/0B47SKihc5p_MYjcwZDIwZjktOTE2MC00MDQ2LWE1OWItOWI1OWZiNzEzZjIw/edit?hl=en&pli=1. Obtenido el 29 de agosto de 2014.

Lerner, D. (1996). *Es posible leer en la escuela*. En: *Lectura y vida*. México: Revista latinoamericana de lectura. Año 17. Marzo de 1996. http://www.oei.es/fomentolectura/es_posible_leer_en_la_escuela_lerner.pdf. Obtenido el 9 de septiembre de 2014.

Maldonado, A. (2000) *Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial*. <http://www.die.cinvestav.mx/portals/0/SiteDocs/investigadores/AMaldonadoArtRevistas/Los%20organismos%20internacionales%20%20%a7%20educacion%20en%20Mexico.pdf> Obtenido el 25 de noviembre de 2013.

Modificaciones al Artículo 3º Constitucional. Cámara de diputados. http://diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm. Obtenido el 25 de diciembre de 2013.

Mosquera, M. (nd) Navegando entre logros, indicadores, competencias y desempeños. Algunas sugerencias para su redacción. <http://marthacmosquera.webcindario.com/MemForo1/documentos/DOCUMENTOSD EAPOYO/ALGUNASSUGERENCIAS.pdf> Obtenido el 13 de septiembre de 2014.

Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica. OCDE. (nd) *La definición y selección de competencias clave*. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecolen/index/03/02.parsys.78532.downloadlis.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> Obtenido el 23 de noviembre de 2013.

Sánchez, C, Contreras, Y. (2006). *Lectura: una experiencia sublime*. Edo. De Mérida. Los Andes, Perú. <http://lecturaveloz.jimdo.com/materiales-para-bajar>. Consultado el 26 de septiembre de 2010.

Secretaría de Educación Pública (2004) *Programa de Educación Preescolar*. <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF> Obtenido el 7 de enero de 2014.

Suarez, D. (2003) *¿Cómo relatar una experiencia pedagógica? En: MANUAL DE Capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas – La documentación narrativa de experiencias escolares.* http://www.1pp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Manual_sistemat2.pdf. Obtenido el 20 de agosto de 2014.

Filosofía y letras. UNAM. *Fomento a la Lectura.* slideshare.net/vora5/democracia_fomento_a_la_lectura Obtenido el 26 de mayo de 2014.

Tabliabue (2013). *Política Educativa.* <http://politicaseducativasujat.blogspot.mx>

UNESCO (1990) *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/12758s.pdf> Obtenido el 21 de diciembre de 2013. Obtenido el 21 de diciembre de 2013.

UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* <http://unesdoc.org/images/0012/001211/121147s.pdf> Obtenido el 23 de diciembre de 2013.

Artículos en Revistas

Carrasco A. (2003). *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo.* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-abril. Vol. 8, número 17. pp. 129-142.

Ortega, F. (2006). *Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México.* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-marzo. Vol. ,11 número 28. pp. 293-315.

Gómez, A. (2008). *La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica.* . Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-marzo. Vol. ,13 número 39. pp. 1017-1053.

Guevara, Y. López, A. García, G., Delgado, U. Hermsillo, A., Rugeiro, J. (2008). *Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo.* Revista Mexicana de Investigación Educativa. Abril-junio. Vol. 13, número 37. pp. 573-597.

SEMINARIOS

Chuayffet Chemor (febrero, 2014). Reforma Educativa: lo que se hizo y lo que falta. *Seminario: La Reforma Educativa en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Distrito Federal, México.

Díaz Barriga Angel Rogelio. (febrero, 2014). *Las Reglas de la Evaluación Educativa*. *Seminario: La Reforma Educativa en México*. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Distrito Federal. México.

ANEXOS

Anexo 1. Mapa curricular de Educación Básica

| 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 | | |
| | | | | | Desarrollo personal y social | | | | | | Formación Cívica y Ética ⁴ | | |
| | | Expresión y apreciación artísticas | | | | | | Educación Física ⁴ | | | | | |
| | Desarrollo personal y social | | | | Educación Artística ⁴ | | | | | | Educación Física ⁴ | | |
| Expresión y apreciación artísticas | | | | Educación Artística ⁴ | | | | Educación Física ⁴ | | | | | |
| | | | Expresión y apreciación artísticas | | | | Educación Artística ⁴ | | | | Educación Física ⁴ | | |

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.

Fuente: Plan de Estudios (SEP, 2011)

Anexo 2. Cuestionario aplicado a estudiantes durante el diagnóstico

INSTRUCCIONES: PALOMEA LA RESPUESTA CORRECTA. GRADO: 1º

| | SI | NO |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. ¿Sabes leer? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. ¿Te sientes feliz cuando lees? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. ¿Te gusta leer? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Cuando lees, ¿entiendes lo que estás leyendo? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5. Cuando lees, te imaginas lo que estás leyendo? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. En tu casa, ¿lees algo diferente a lo que se te deja de tarea? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7. ¿Tus padres o hermanos, leen un libro en casa? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8. ¿Visitas bibliotecas? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 9. ¿Tus papás te compran libros? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. En tu casa, ¿tienes libros diferentes a los libros de la escuela? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 11. ¿Lees en tu tiempo libre? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. ¿Lees en casa diario sin que te lo dejen de tarea? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 13. ¿En casa lees en compañía de algún familiar? | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 14. ¿Te parece que leer puede ser una actividad divertida? | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

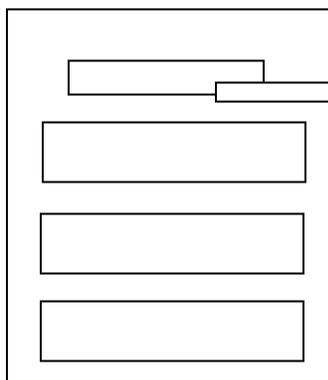
¡GRACIAS POR PARTICIPAR!

Anexo 3. Cuestionario aplicado a padres de familia durante el diagnóstico

INSTRUCCIONES: PALOMEA LA RESPUESTA CORRECTA. GRADO: 1º A

- Seleccione su nivel de estudios
 - a) Primaria
 - b) Secundaria
 - c) Bachillerato o equivalente
 - d) Carrera técnica
 - e) Licenciatura
 - f) Otro
- ¿Cuántos hijos tiene?
 - a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) más de 4
- En casa sus hijos viven con:
 - a) mamá y papá
 - b) sólo mamá
 - c) sólo papá
 - d) otro
- En casa, quién sale a trabajar:
 - a) sólo papá
 - b) sólo mamá
 - c) ambos
 - d) otro
- En casa, ¿realiza lectura en voz alta para su hijo (a) sin que tenga que ver con actividades de la escuela?
 - a) Si
 - b) No
- En su casa, ¿su hijo lee algo diferente a lo que se le encomienda en la escuela?
 - a) Si
 - b) No
- ¿Asiste a la biblioteca con sus hijos?
 - a) Si
 - b) No
- ¿Su hijo (a) con quién pasa la tarde en casa?
 - a) papá
 - b) mamá
 - c) papá y mamá
 - d) otro
- ¿Cuánto dinero invierte en comprar libros de esparcimiento para su hijo (a)?
 - a) menos de 20 pesos
 - b) entre 50 y 100 pesos
 - c) más de 100 pesos
- ¿Cuánto tiempo dedica a realizar lecturas con su hijo, que no tengan que ver con actividades de la escuela?
 - a) No realizo esta actividad
 - b) Menos de 15 minutos
 - c) De 15 a 30 minutos
 - d) Más de 30 minutos
- ¿Considera importante la lectura para su hijo (a)?
 - a) Si
 - b) No
- ¿A su hijo (a) le gusta leer en sus tiempos libres?
 - a) Si
 - b) No
- ¿A usted le gusta leer?
 - a) Si
 - b) No
- ¿Su hijo (a) tiene acceso a variedad de textos para leer fuera de la escuela?
 - a) Si
 - b) no

Anexo 4. Silueta del cuento



Fuente: Jolibert y Jacob (2009:157)

Anexo 5. Escala Estimativa de evaluación de competencias durante la Intervención

| Competencias específicas | 1. Demuestra interés por la lectura de cuentos mediante estrategias diversas | | | 2. Argumenta con coherencia sus planteamientos sobre textos leídos | | | 3. Lee libros de acuerdo a sus necesidades e intereses | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--|---|--|--|--|---|--|----------------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Indicadores | Selecciona en la biblioteca diversos cuentos para la lectura por gusto. | Comparte su opinión respecto a lecturas realizadas mediante su expresión oral y el diario autobiográfico. | Escucha con respeto la opinión de sus compañeros acerca de los textos leídos | Identifica la secuencia y trama de un cuento leído | Expresa sus sentimientos y opiniones acerca del cuento leído, al participar en el desarrollo de diversas estrategias | Respeto la opinión de sus compañeros acerca de los cuentos leídos | Lee libros de acuerdo a sus necesidades en el marco de un proyecto | Lee libros en sus tiempos libres | Expresa títulos de libros y autores que ha leído | | | | | | | | | |
| | S | E | N | S | E | N | S | E | N | S | E | N | S | E | N | S | E | N |
| Nombres | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

NOTA: SIGNIFICADO DE ABREVIATURAS: S: SIEMPRE, E: EN OCASIONES, N: NUNCA.

Anexo 6. Escala Estimativa para evaluar actividades "a"

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|--|---|---|--|---|---|---|----|---|---|----|---|---|----|---|
| Actividades | 1. Elige libros que le interesan y los lee | 2. Recomienda un libro leído de manera oral | 3. Utiliza la biblioteca del aula de manera espontánea y cotidianamente | 4. Cuenta a sus compañeros sobre lo que ha leído | 5. Escribe en el diario de vida lectora su opinión y emociones acerca del texto leído | | | | | | | | | | |
| | S | EO | N | S | EO | N | S | EO | N | S | EO | N | S | EO | N |
| Nombres | | | | | | | | | | | | | | | |

Nota: Significado de abreviaturas: S: Siempre, EO: En Ocasiones, N: Nunca.

Anexo 7. Escala Estimativa para evaluar actividades "b"

| | | | | | | | | | | |
|-------------|--|--|--|---|---|----|----|----|----|----|
| Actividades | 1. elige libros que le interesan y los lee | 2. contribuye a la construcción del sentido del texto para construir la silueta de una carta de forma grupal | 3. Contribuye a la interrogación de un cartel para construir la silueta de manera grupal | 4. Construye un cartel para recomendar el cuento elegido de acuerdo a la estructura | 5. Presenta su recomendación del cuento apoyado en su cartel literario a los padres de familia y a sus compañeros | | | | | |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| Nombres | | | | | | | | | | |

Anexo 8. Escala Estimativa para evaluar actividades "c"

| | | | | | | | | | | |
|-------------|--|--|--|--|--|----|----|----|----|----|
| Actividades | 1. elige libros que le interesan y los lee | 2. contribuye a la construcción del sentido del texto para construir la silueta de una carta de forma grupal | 3. Aporta investigaciones acerca del cuidado del pasto y de la plaga de hormigas | 4. Elabora un cartel para evitar la plaga de hormigas en el jardín siguiendo la estructura | 5. Presenta en ceremonia a la comunidad escolar su cartel y lo coloca en el jardín | | | | | |
| | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO |
| Nombres | | | | | | | | | | |

Anexo 9. Pauta de observación del docente

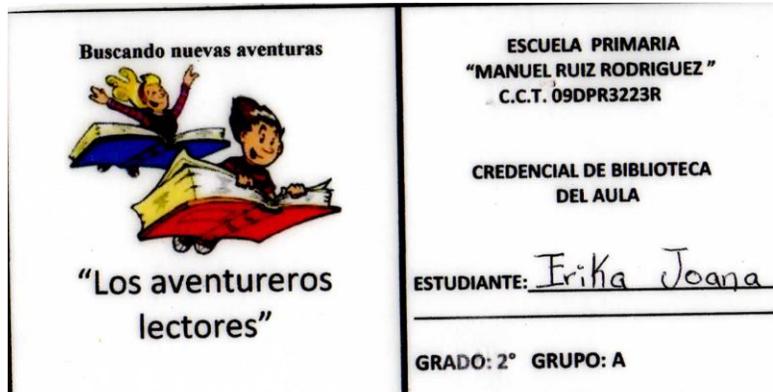
| | | | | | | | | | | | | |
|----------------------|--|--|--|--|--|---|---|----|---|---|----|---|
| Pauta de observación | 1. demuestra una actitud positiva hacia la lectura | 2. se lleva libros de la biblioteca a casa y los lee | 3. expresa sus argumentos acerca del texto leído | 4. Comenta libros que ha leído fuera de la escuela | 5. Toma libros de la biblioteca del aula de manera cotidiana y los lee | | | | | | | |
| | S | EO | N | S | EO | N | S | EO | N | S | EO | N |
| Nombres | | | | | | | | | | | | |

Nota: Significado de abreviaturas: S: Siempre, EO: En Ocasiones, N: Nunca.

Anexo 10. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje



Anexo 11. Credencial de la biblioteca del aula "Aventureros lectores"

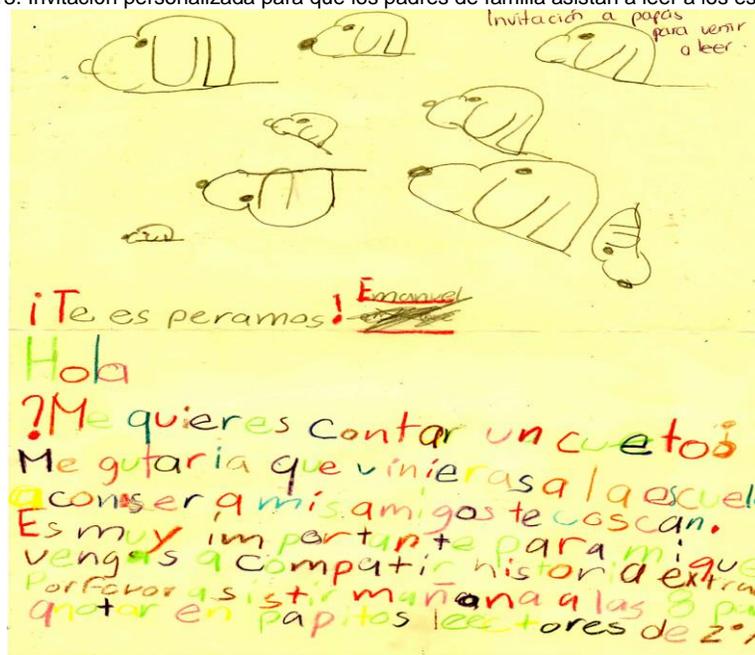


Anexo 12. Silueta de la carta

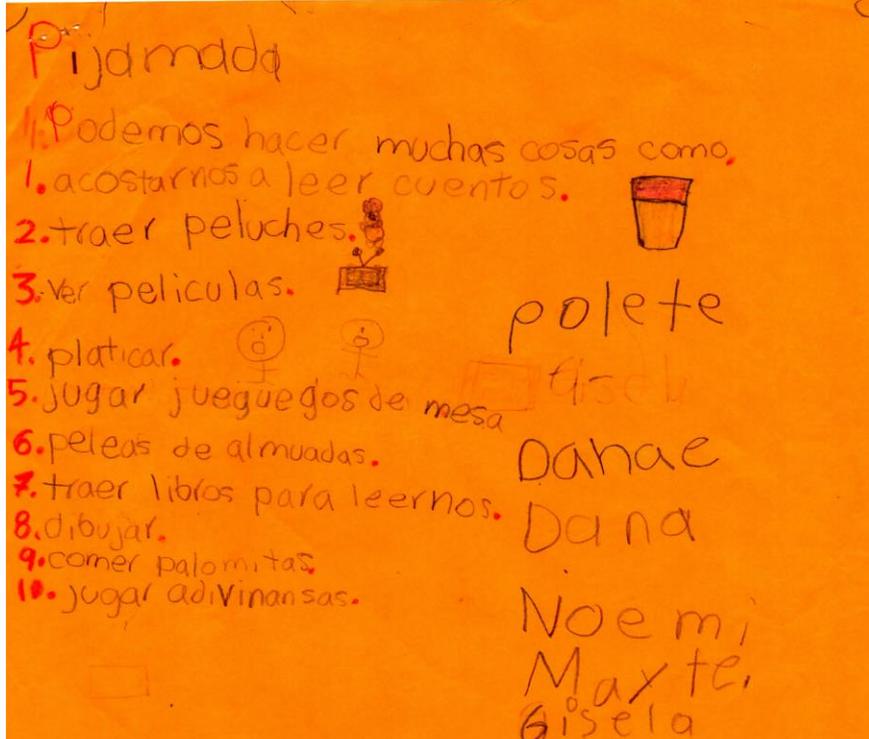
Silueta carta.

| |
|--------------------|
| Lugar y fecha |
| A quién le escribo |
| Saludos |
| Cuerpo |
| Despedida |
| Quién la escribió |
| Posdata. |

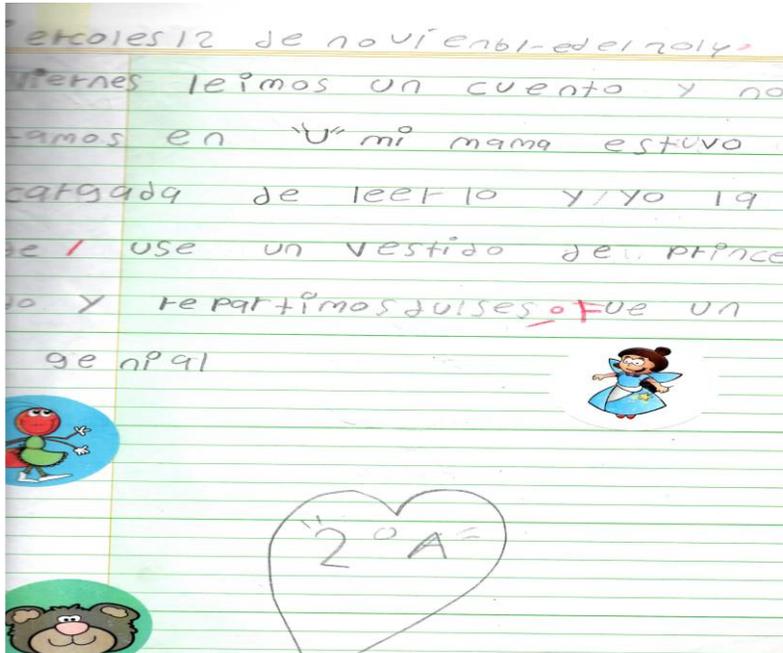
Anexo 13. Invitación personalizada para que los padres de familia asistan a leer a los estudiantes



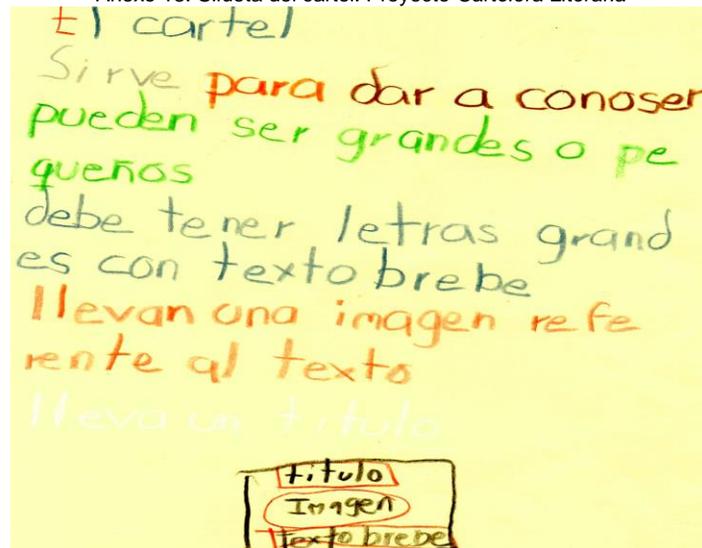
Anexo. 14. Propuestas a la pregunta generadora



Anexo 15. Diario Escolar



Anexo 18. Silueta del cartel. Proyecto Cartelera Literaria



Anexo 19. Diario de vida lectora del estudiante Aldo

