



Universidad Pedagógica Nacional



Unidad UPN 09 Centro
Ciudad de México

En busca del arcoíris del fomento a la lectura, en el grupo de 3º “B” de la Esc. Prim. “República de Irak”, en Iztapalapa, CDMX.

TESIS

Que para obtener el grado de:

Maestra en Educación Básica con especialización de Lengua y Recreación Literaria

Presenta

Lic. Juana Jiménez Castañeda

Directora de Tesis:

Dra. Teodora Olimpia González Basurto

Ciudad de México, Noviembre de 2021.

Ciudad de México a 07 de octubre de 2021

LIC. JUANA JIMÉNEZ CASTAÑEDA

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

EN BUSCA DEL ARCOÍRIS DEL FOMENTO A LA LECTURA, EN EL GRUPO DE 3º "B" DE LA ESC. PRIM. "REPÚBLICA DE IRAK" EN IZTAPALAPA, CDMX

Opción: TESIS

A propuesta de la Asesora DRA. TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO 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 Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	ANABEL LÓPEZ LÓPEZ
SECRETARIO	TEODORA OLIMPIA GONZÁLEZ BASURTO
VOCAL	CLAUDIA MARTÍNEZ MONTES
VOCAL	MIREYA MARTÍNEZ MONTES
VOCAL	REMEDIOS SANTIAGO DOMINGO

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



DR. VICENTE PAZ RUIZ



DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primero, quiero dar gracias a Dios por todo lo que me ha dado, por los padres que mi dió.

A mis padres, Reyes y Celia, que en paz descansen, quienes me dieron la vida y sembraron la semilla de la lectura y la escritura a pesar de ser analfabetas. En especial, mi mamá que me impulsó y a quien admiro por su entrega, dedicación y amor.

A mi hija Dulce Varinia y a su padre Antonio quienes me apoyaron.

A mis nietos, Andrea y Leandro con los que practicaba la lectura, desde que eran bebés.

A la familia, a quien deje por varios momentos para concluir esta maestría que tiene muchos significados en mi vida.

A mis maestras y maestros de la unidad UPN 094-Centro, que nos enseñaron, como aprender de nuestros niños de forma más funcional y lúdica.

A mis alumnos del 3° "B", por su entrega al trabajo, por su entusiasmo, dedicación y por sus enseñanzas.

A la maestra Olimpia González Basurto, por sus enseñanzas y quien nos ha impulsado a concretar esta maestría hasta llegar a la titulación.

A mis amigas en especial a Romelia y Margarita, por su apoyo en los retos académicos y por su entusiasmo.

A mis compañeras de la maestría en especial a Remedios, Paola y Mayra con quienes compartí momentos agradables y de estudio.

A mis maestras lectoras, Anabel, Mayra, Claudia y Remedios, por sus aportaciones y dedicación académica.

Al universo, a la vida, doy gracias por todo lo recibido.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
I. EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL INFLUYE EL APRENDIZAJE DE NUESTRA SOCIEDAD	19
A. ¿Cómo influyen los intereses de la economía sobre lo educativo?	19
1. Los cambios educativos, un interés económico	19
2. Los cambios en México	27
B. La RIEB, cambiar para no cambiar, el interés real del Estado	30
1. La articulación de la RIEB	30
2. La llamada educación básica	30
3. Prácticas docentes que no cambian	31
C. ¿Qué cambios surgieron?	36
1. Los estándares	36
2. Los campos formativos	37
3. El enfoque para aplicar en todos los niveles educativos	39
II. LA FORMACIÓN LECTORA, UN DESCUIDO NO SUPERADO	41
A. ¿Por qué no hay una cultura lectora?	41
1. La lectura en los espacios de encuentro social	43
2. ¿Qué es el fomento a la lectura?	44
3. ¿Por qué en el fomento a la lectura, la formación de lectores?	45
B. El Diagnóstico Específico	49
1. La escuela “República de Irak”	50
2. Las aportaciones de los instrumentos aplicados	51
3. Evaluación del Diagnóstico Específico	59
4. El problema y una posible solución rumbo a la formación lectora	60

C. La construcción de una metodología desde la mirada biográfico-narrativa	62
1. Narrar los hechos educativos	63
2. Qué tomar en cuenta para producir un relato pedagógico	65
3. Tratamiento de la narrativa	65
4. El sentido de documentar la experiencia pedagógica	66
5. El análisis de los datos	67
6. La técnica y los instrumentos	69
III. EL FOMENTO A LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA	73
ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
A. Aportes de varias investigaciones sobre el fomento a la lectura	73
1. Una necesidad mundial, compleja y necesaria	73
2. El Derecho de ser lector	75
3. La importancia del contexto para trabajar la lectura	76
4. Los avances de los procesos de lectura y su formación crítica	78
B. La concepción sobre el fomento a la lectura	80
1. ¿Cómo inicia el fomento a la lectura?	80
2. ¿Cómo influye el contexto socio-cultural en el fomento a la lectura?	82
3. La mediación y la ZDP	83
4. La implicación del Desarrollo y Aprendizaje en el fomento a la lectura	86
5. El Aprendizaje significativo y el fomento a la lectura	88
C. Una Pedagogía diferente: Pedagogía por Proyectos	91
1. Una pregunta para el trabajo cooperativo	92
2. Precisiones sobre elementos de las CFpA	95
3. Los ejes convergentes se tornan principios	97
4. Elementos de un contrato colectivo y de uno individual	99

5. Concepción de cultura escrita en PpP	106
Dos estrategias: una para lectura y otra para la escritura	106
6. Los siete niveles lingüísticos	110
7. La Evaluación desde PpP	115
IV. EN BUSCA DE UN ARCOIRIS LECTOR	121
DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
A. El diseño: El sendero lector que lleva a la imaginación	121
1. El contexto escolar y los participantes	121
2. Un arcoíris que lleva a la lectura: Los Propósitos	123
3. La justificación	123
4. La intervención Pedagógica para fomentar la lectura	125
Fase I. Planificación del proyecto de acción, reparto de tareas y de roles	127
Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir	129
Fase III. Realización de las tareas y construcción progresiva de los Aprendizajes	130
Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas	131
Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto en sí mismo y en su conjunto	132
Fase VI. Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso del Proyecto	133
5. Evaluación y seguimiento de la intervención Pedagógica	135
V. ABRIENDO ESPACIOS PARA LA LECTURA	143
A. Informe Biográfico-narrativo	143
EPISODIO 1	
Siguiendo un arcoíris lector: Historia de vida	144
EPISODIO 2	
El proyecto de lectura	155

EPISODIO 3	160
La pregunta que invita a la autonomía de los niños	
EPISODIO 4	
Una forma diferente de organizarnos	163
EPISODIO 5	
¡Primera llamada, comenzamos la lectura!	167
EPISODIO 6	
¡Ay! ¡Esos adjetivos!	171
EPISODIO 7	
¡Lleven su voz a otros para que los escuchen!	177
EPISODIO 8	
Aprendemos con autonomía	182
B. Informando sobre el fomento a la lectura	191
Informe General de la Intervención Pedagógica	191
1. Metodología de la Investigación	192
2. Contexto general y Diagnóstico Específico	193
3. Sustento teórico	193
4. Metodología de la Intervención Pedagógica	195
5. Resultados	196
Instrumentos	197
Lista estimativa recurrente	197
6. Reflexiones generales	204
CONCLUSIONES	207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	221

INTRODUCCIÓN

Es importante destacar que desde el inicio de la primaria es importante llevar a cabo ambientes lectores que permitan un mejor análisis de lo que leen para disfrutar la lectura. Por medio de la lectura se puede mirar lo que hay en el mundo entero, formas de ser, de vivir, de pensar y de ver la vida, textos en los cuales podemos aprender y es que es importante leer, porque no sólo implica hacer una simple lectura, sino que nos lleva a desarrollar una serie de habilidades, desde explorar los conocimientos previos, realizar inferencias para entender el texto, conectarnos con él y saber lo que dice entre líneas como nos lo menciona la autora Delia Lerner (2004). Es importante que los niños de tercer grado participen en situaciones de comunicación como es en la lectura, que permite el acercamiento al conocimiento y el uso de diversos textos dando un avance en los aprendizajes de su entorno y el mundo, conocer otras ideas que contribuyen a su transformación de individuo y donde vive, ayuda a reconocer que somos diferentes e iguales y que se tiene derecho a las mismas oportunidades, esto se pretende en la educación primaria mediante la lectura.

De ahí que a lo largo de la profesión docente se percibe la importancia de ser lector, ya que los contextos en los que se vive no han favorecido esa formación. No obstante se han buscado espacios que permitan lograr entrar en contacto con la lectura, procurando que estos espacios sirvan y den las mismas oportunidades a todos por igual en la formación lectora.

Es por eso que este trabajo es una indagación, realizado a través del enfoque biográfico narrativo, el cual ayudó a la recogida de datos, con la utilización de técnicas e instrumentos que se aplicó a un muestreo de selección intencional a una población de niños de 3º de instrucción primaria pública a quienes se les hizo una entrevista-encuesta estructurada tanto a padres como a los educandos, arrojando como dato que no hay un contexto de lectores en casa que influya en el fomento a la lectura con los niños, la interrogante que atrajo fue ¿Cómo fomentar la lectura en un contexto familiar de no lectores? Bajo este marco se observan las necesidades

e intereses de los educandos, con relación a la lectura y la carencia de espacios para animarla.

Por otra parte la investigación-acción, orienta la formación crítica, así la experiencia pedagógica se miró desde otro ángulo para mejorar la práctica educativa, y replantear y valorar el contexto laboral, donde los personajes tomaron conciencia del papel que juegan en este proceso de transformación y que quedó plasmada a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas que ayudó a tener preciso el problema al indagar la problemática a la que se enfrentó, aquí la profesora se miró como investigadora de la práctica docente y el aula se convirtió en un laboratorio. Lleno de experiencias para el fomento lector.

En dichos espacios para el fomento de la lectura se buscó áreas, creándose una base a partir de, Pedagogía por Proyectos, la cual es una estrategia que recoge los intereses y necesidades de los niños, tomando en cuenta elementos reales que interactúan en el proceso; ayudando a concretar una serie de competencias que permiten la vida autónoma y democrática en todos los sujetos que participan, propiciando estrategias que articulan la curricula escolar en algunas de las actividades de animación a la lectura para la formación de lectores.

En este sentido se comprende que la lectura no se da por gusto o para tener conocimiento, el problema es que no se ha tomado conciencia de que la lectura puede desarrollar el pensamiento, la memoria y los conocimientos previos, siendo una actitud cognitiva y compleja que ayuda a la comunicación y dominio de un lenguaje amplio.

Por ello, las investigaciones realizadas se plantean que los nuevos enfoques para la adquisición y aprendizaje de la lectura pretenden respetar los conocimientos previos del niño por lo que es importante la utilización de los portadores de texto, bajo una actitud crítica.

Por otra parte se creía que los niños llegaban en blanco al ingresar al nivel primaria y que se partía de cero, esta cuestión tradicionalista no ayudaba en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura y la otra es el aprendizaje a través de

carretilas fragmentando la lectura y provocando el delecteo y la poca fluidez sin que el niño entendiera su propia lectura o la de otro en las mismas condiciones, ocasionando que el estudiante *“pareciera un robot” al escuchar a un niño de primero leer de forma fragmentada los demás niños comentaban que lo escuchaban como un robot.* Esto nos hizo pensar que la comparación es muy acertada. Pero más allá de esto es la poca comprensión que se logra.

Pero en el planteamiento de Vygotsky (2004), señala que el contexto es muy importante porque influye en el desarrollo del niño. El contexto desarrolla procesos mentales y conocimientos que se construyen a partir de interactuar con otros niños para después hacerlo suyo al usarlo de forma independiente. Por ello el fomento lector en el contexto escolar y familiar que contribuyen al crecimiento.

Visto de esta forma, el fomento a la lectura utiliza las estrategias de forma cooperativa y luego de forma individual. Por lo tanto la lectura ayuda al desarrollo de procesos mentales importantes dándose continuos cambios en la Zona de Desarrollo Próximo. De igual manera en los planteamientos de Piaget se concibe al niño como sujeto activo en el proceso de aprendizaje que construye su propio conocimiento. Es decir que al ir practicando la lectura construye sus conocimientos al igual que al estar construyendo sus proyectos de lectura. Al mismo tiempo vemos de Ausubel, nos señala que el aprendizaje significativo tiene sus orígenes en los conocimientos previos que permiten el aprendizaje de otros nuevos. De ahí que se movilizan y actualizan sus conocimientos anteriores para entender los significados que construyen mediante la lectura, por tanto da mayor conocimiento y la estructura cognitiva tendrá mayor influencia. Con esta finalidad analicemos lo importante que es el desarrollo del fomento lector y todos los beneficios que provoca al ponerla en práctica.

Por consiguiente la Propuesta de esta intervención es importante, además de estar sustentada bajo aportes teóricos didácticos, tal como la propuesta de Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert, Jannette Jacob, Christine Sraiki y otros investigadores franceses. Por tanto está amparada en el Constructivismo bajo un soporte socio-cultural, postulados del aprendizaje significativo, educabilidad

cognitiva, se desarrolla bajo una vida cooperativa y democrática. Aquí los niños proponen, discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan antes de poner en marcha la práctica. De ahí que la propuesta se articula con la teoría y la práctica. Pues bien la profesora propone determinados proyectos que motivan a los niños para que se formen como lecto-comprendedores y escritores-productores de textos, polivalentes y autónomos capaces de actuar, de construir sus proyectos.

A este respecto la propuesta buscó que los niños fueran felices, pero no solo eso sino que aprendieron y se enseñaron entre ellos y la profesora, se promovió el apoyo, la autoestima, el trabajo cooperativo, organizaron el trabajo escolar, condicionaron el aula, buscaron información, asumieron responsabilidades, experimentaron una forma diferente de vivir la escuela y se evaluaron para ver los avances y los aprendizajes que faltaban por reforzar. Por lo tanto esto produjo grandes cambios en lo académico, en el desarrollo personal, en el contexto socio cultura y escolar a partir del desarrollo del fomento lector.

A lo largo de la investigación se pudo delimitar la problemática haciendo referencia al fomento lector, permitiendo concretar que en los pocos espacios que hay en la escuela, la familia, la sociedad y hasta en el avance tecnológico no existe el interés por la lectura, por ello se crearon espacios lectores, promoviendo ambientes de lectura que la animaron y donde realizaron su elección, gusto y tiempo para leer, provocando aprendizajes significativos para motivar la zona de desarrollo próximo (ZDP) y favorecer la cognición y propiciar la metacognición, a través de estar aprendiendo en los textos. Lo que tendríamos como consecuencia, niños que tuvieran un aprendizaje significativo formándose como sujetos que piensan, critican, analizan, reflexionan y critican. Por eso al estar en contacto con los textos ayudaría a transformar su contexto y mejorarlo. Al leer realizan predicciones que ayudaran a desarrollar conocimientos previos dando un sentido y un gusto por la lectura.

Se hizo necesario que esta investigación retomara los planteamientos de Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert y Christine Sraiki, quienes consideran las ideas teóricas de Vygotsky, Piaget, Ausbel, Feuerstein y Nemirovsky, respetando del aprendizaje; el contexto sociocultural, la mediación, activación de la

Zona de Desarrollo Próximo, el aprendizaje significativo, la conducta modificable, donde el docente puede dar una orientación didáctica, dándose la vida cooperativa, creando autonomía y democracia. Por ello es necesario ver lo que ocurre en nuestro país y en el mundo entero con respecto en lo educativo y desarrollo social-político.

Por consiguiente el proyecto de intervención está organizado en cinco capítulos. En el primer capítulo se abordó el contexto problematizado desde un panorama internacional y nacional, en donde se describen los cambios que se están generando a nivel mundial y nacional en los aspectos, políticos, industriales, económicos, educativos, tecnológicos y científicos que es importante para las sociedades contemporáneas. De ahí que genera una sociedad llamada del conocimiento y donde se desarrollan competencias surgiendo así la globalización que provoca el desarrollo tecnológico que va unido a las competencias que se trasladan a lo educativo. Pues bien si es cierto que la globalización, el modo de producción económico actual, requiere de la formación de seres humanos competentes y certificados para cubrir las demandas laborales, también es cierto que, el docente tiene el poder de decidir qué estudiante desea formar. En este sentido, la intervención desarrollada en esta investigación comprueba que trabajar a partir de los intereses de los niños y el otorgarles el poder de la palabra desarrolla sujetos libres y autónomos, dueños de su construcción de aprendizaje.

En el segundo capítulo se planteó la problemática visualizada a la que se enfrentan los estudiantes año tras año. Por tanto se hizo necesario que a través de la indagación se realizara la recogida de datos para formular el problema de investigación, preguntas, supuestos y propósitos. A fin de cuentas se delimitó la problemática sobre el fomento lector y permitió concretar que son pocos los espacios que la escuela, la familia y nuestra sociedad ofrecen y sobre todo con el avance tecnológico no hay un interés por la lectura. En total es que existe la necesidad de crear espacios y ambientes sobre el fomento a la lectura que animaron a formarse como lectores, donde hicieron sus elecciones de textos, por gusto y dieron tiempo para sus lecturas, provocando la movilización de aprendizajes significativos, motivando las Zona de Desarrollo Próximo, favoreciendo la cognición y propiciando la metacognición, esto permitió formar niños que se volvieron

analíticos, pensantes y responsables. A fin de cuentas estos niños se convirtieron en lectores que cambiaron su contexto para mejorarlo.

Al tener preciso el problema se abordó su solución a partir de la postura de la Documentación Biográfico- Narrativo basada en el Enfoque Biográfico-narrativo de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), y también se basó en la propuesta de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suarez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2006). Mostrando este panorama general de la investigación en cada capítulo de algunas precisiones. Al igual se realizó la investigación acción y la investigación cualitativa con sus técnicas e instrumentos que ayudaron a la recogida de datos. Los participantes de esta investigación fueron sujetos de estudio de reflexión, acerca de su propia práctica esto es con el objetivo de identificar situaciones problemáticas que se desearon cambiar.

En el tercer capítulo se presentó la fundamentación teórica bajo la que se soportó la práctica: Pedagogía por Proyectos. A este respecto se plantearon los teóricos que ayudaron a sustentar la investigación. A fin de cuentas se aportan investigaciones realizadas con respecto al desarrollo educativo existiendo el problema de la lectura a nivel mundial, en donde también en los países altamente desarrollados hay un alto porcentaje de analfabetas funcionales. De forma que esto impacta a los países menos desarrollados agravándose el problema de la lectura, tal es el caso de nuestro país, donde se nos coloca en el penúltimo lugar de 108 naciones del mundo. En definitiva para la UNESCO esto afecta a la educación y la cultura ya que no favorece la adquisición de conocimientos y habilidades. Por ende se vio la necesidad del fomento lector el cual contribuye a mejorar los aprendizajes y el conocimiento que van adquiriendo los niños a través de su interés por la lectura.

En el cuarto capítulo se plantó el Diseño de la Intervención bajo el enfoque de Pedagogía por Proyectos describiendo el proyecto colectivo a través de seis fases, las herramientas donde se planificó el proyecto de acción y el contrato individual.

En el quinto y último capítulo se habló de la aplicación, una experiencia pedagógica, donde la narrativa realizó sus efectos e introdujo a la profesora como

protagonista y autora de esta experiencia educativa, para mirarse como investigadora de sus prácticas pedagógicas, llevándola al relato único donde plasmó su investigación de forma cualitativa-interpretativa que le ayudó a la reflexión y a la triangulación teórica de datos.

En otro apartado se describen las conclusiones, a las que se llegaron, en las cuales se hace mención de cómo se llega al objeto de estudio, como se implementa el proyecto de Pedagogía por Proyectos y los resultados a los que se llegaron.

Para las referencias, se consideró los autores que ayudaron para los aportes de nuestro objeto de estudio.

Y en los anexos se mostró parte de los hechos y resultados que se obtuvieron a lo largo de la investigación.

I. EL CONTEXTO SOCIO-CULTURAL INFLUYE EL APRENDIZAJE DE LA SOCIEDAD

En este capítulo se presenta un panorama contextual de las políticas educativas nacionales e internacionales, que se han desarrollado para el interés de los empresarios donde no hay un interés por la formación de lectores, existiendo dificultades y en ocasiones desinterés en las poblaciones proletarias por la formación lectora. Sin ver las ventajas para enfrentar este mundo globalizado y de una sociedad del conocimiento.

A. ¿Cómo influyen los intereses de la economía sobre lo educativo?

La globalización es un término que se utiliza para el modo de producción actual, provocando cambios sociales sobre todo en el ámbito económico, dando apertura al libre comercio, para lo cual en el ámbito educativo también hay cambios y donde surge la necesidad de personas competentes.

1. Los cambios educativos, un interés económico

En los últimos cincuenta años se ha configurado un nuevo paradigma; el de la globalización. La vida material, social y cultural en todo el planeta gira en torno al sistema económico. Este fenómeno ha surgido debido a la posibilidad de intercambiar información de manera prácticamente instantánea a través del globo terrestre, debido al desarrollo tecnológico como las redes satelitales y los sistemas de cómputo. En este desarrollo se ve el conocimiento científico y tecnológico que es de vital importancia en las sociedades contemporáneas, ocupando un lugar central en la economía, el comercio, la salud, la alimentación, la educación e incluso en el arte. Por tanto las fronteras se borran, la producción de bienes y el ofrecimiento de servicios se internacionalizan, surge un constante intercambio de formas de vivir, artículos y mercancías, causando que lo que hoy es verdad absoluta, mañana sea obsoleto. Esto quiere decir que está surgiendo un nuevo tipo de sociedad, lo que se conoce como sociedad del conocimiento, que está generado por la ciencia y la tecnología (Gigante, 2002:17-18).

Una reciente investigación internacional de 1998 describe que existen dos sistemas que luchan por dominar el mundo. Uno trata de incluir a los débiles y desfavorecidos y el otro es excluyente, donde domina el fuerte y poderoso considerando sólo su beneficio, teniendo concentraciones de alta tecnología, sin importarle generar pobreza extrema y explotación (Ferraro, 2002:7).

De acuerdo con Ferraro, existen cuatro escenarios en el mundo, el primero en el que no se está y que se debe luchar por estar, es el de un ambiente mundial, inclusivo, abierto y posibilitador, los otros tres, tienen limitaciones, y es en el que se está actualmente, en donde el Medio Ambiente global es excluyente, cerrado y restrictivo. El avance de la tecnología, la informática, las telecomunicaciones, robótica y las biotecnologías van modificando la labor y el conocimiento. Sin duda si no hay actualización se van rezagando. Si bien es cierto, hay que desarrollar conocimientos y habilidades para pertenecer a esta sociedad de la globalización si no se quiere perder los empleos. Por otra parte al gobierno no le importa si el pueblo tiene los recursos para este desarrollo, de manera individual cada uno tendrá que salir adelante; quienes tengan los recursos les será más fácil y los que carezcan de ellos, buscarán los medios para desarrollarse o quedarán excluidos en lo laboral, educativo, cultural, social y fundamentalmente en lo económico.

a. El papel de la globalización

Hay un acelerado y creciente desarrollo del comercio internacional, en las inversiones directas de países y empresas, provocando la pobreza más extrema y acelerada en los países del tercer mundo y el enriquecimiento de unos cuantos y el empobrecimiento de muchos otros, agregando además *la homogenización de modelos de consumo y formas de vida, de información, de la cultura* (Ferraro, 2002:13). Donde la información sobre noticias locales se ve en todo el mundo, se ven las mismas películas, se escucha la misma música, perdiéndose de pronto la identidad y la cultura de cada país; como si todos tuviéramos las mismas formas de vida y costumbres.

De este modo Ferraro expresa que la globalización es un hecho político y económico para el desarrollo tecnológico que va aunado con el desarrollo de

competencias trasladándolo a lo educativo (2000:17). Es por ello que los industriales ven la necesidad de una reforma educativa por competencias para preparar a la clase obrera y certificarla para cierto trabajo.

Bajo esta perspectiva la globalización parte de quienes tienen los recursos necesarios para evolucionar junto con la tecnología: los grupos hegemónicos.

La idea de la globalización que proviene de la forma en que se estaba adquiriendo el mercado debido a la utilización de las nuevas tecnologías en producción y comunicación, propuso que ya el individuo era universal y no local y menos nacional. (Vargas, 2010:13)

Pero la verdadera intención era acabar con las barreras jurídicas, políticas e ideológicas para entrar a nuestra nación y saquear nuestros recursos, recordemos que somos una nación rica en biodiversidad y lo que quieren es dar paso a las transnacionales y a su ideología.

Desde esta visión del proceso cierto es posible, los países que no preparen a su población y no promuevan el acceso a la tecnología pueden quedar rezagados y excluidos, desde la ideología de los poderosos. Si todos contaran con los recursos y la infraestructura, podrían todos acceder a la sociedad del conocimiento, bajo este enfoque globalizador, preguntaríamos ¿Dónde serán ocupados los que cumplan con la especialización requerida por los empresarios? Por lo tanto esta situación genera el apoyo a las empresas transnacionales y al mismo tiempo la extrema pobreza, el saqueo de los recursos naturales, el no pago de impuestos y servicios, así como la explotación de la mano de obra, en los países del tercer mundo, donde las oportunidades educativas disminuyen día con día. Además, establecen leyes nacionales que impiden salarios dignos, prohibición de sindicatos, derechos sociales y desde luego la intención de la educación pública, es formar a la población para que esté capacitada para el trabajo maquilador (Ferraro, 2002:21).

Se reitera que estos cambios tienen como fin educar al individuo para las necesidades y demandas del mercado de trabajo internacional. Se nos ve como país maquilador, no les importa la parte humanista y cultural para un mejor desempeño (Vargas, 2010:13).

Si bien estos cambios afectan a los países débiles, también tienen influencia en el desarrollo de los países del primer mundo. El neoliberalismo y su estrategia globalizadora los perturba. La privatización de diversos sectores, como la educación y salud, no solo afecta a estas poblaciones desarrolladas, sino fundamentalmente a las del tercer mundo donde de nuevo, el poder de las trasnacionales, hace más rico al rico y más pobre al pobre.

Por lo tanto la necesidad y la crisis han transformado la organización familiar, las mujeres tienen que trabajar fuera del hogar, los gastos y el cuidado de los hijos se comparten (papá y mamá), agregando que está creciendo el número de madres solteras que son cabeza de familia y únicas proveedoras, trayendo como consecuencia que los hijos estén más horas solos en casa. Lo grave es que su entretenimiento es estar frente al televisor y la red internet, quienes se convierten en el cuidador que les transmite la ideología del Estado o del poder mundial (Frade, 2013:44).

También Frade (2013) plantea que cambian las relaciones entre mujeres y hombres en las labores domésticas y económicas, donde en ocasiones las mujeres ganan más que los hombres o se organizan para la economía del hogar, tratándose de construir una equidad de género y de derechos.

Otra cuestión que se vive es la exigencia de la actualización y certificación, que servirá sólo para algunos, no para todos. No es más que un pretexto para terminar con el empleo y liquidar a la gente. Vivimos una fuerte contradicción; por un lado, el avance de la tecnología a pasos agigantados, como la sociedad del conocimiento y por otro, la crisis que se está viviendo en todo el mundo. Grecia, uno de los países europeos desarrollados con crisis, a qué países del tercer mundo le hacen préstamos para que salga adelante, es una de las contradicciones que se vive.

Por lo consiguiente desde la educación bajo el enfoque funcionalista, se dice que hay que aprender a trabajar en equipo, sin bandera política o partidaria, se pretende decir que hay que ser neutros, cuando se sabe de antemano que no hay neutralidad.

Así la globalización reconoce en el discurso la aceptación a la diversidad y la reivindicación de los derechos de las personas excluidas (mujeres, indígenas, discapacitados, etc.), la tolerancia a otras ideas, pero eso sólo es en el discurso. El Congreso de la Unión, y la ley que se aprobó, terminó avergonzándonos. Con respecto a esto nos referimos a las decisiones de descentralización hacia a los estados y municipios por parte del gobierno al igual la instalación de Instalar un Instituto de la Mujer o Secretaria del medio Ambiente, todo esto se rigen por acuerdos con el Banco Mundial y el Fondo Monetario, delimitando acuerdos.

Por lo que todos estos cambios dan como consecuencia, las reformas en todas las áreas y procesos, incluyendo el educativo, insertando valores orientados a la globalización, en donde las trasnacionales consideran que un título profesional no es suficiente, *los trabajadores deben certificarse para contar con una serie de competencias laborales* (Frade, 2003:46).

Motivo por el cual se cambian las formas de enseñanza en el discurso, en donde los alumnos toman sus decisiones y aprenden a trabajar en equipo, siempre y cuando no cuestionen el orden social y político. *La finalidad de la educación actual es aprender a aprender, lo que incluye aprender a ser, a conocer, a pensar, a hacer, a vivir juntos y en sociedad, y a vivir en el medio natural.* (Frade, 2003:47). De ahí que el enfoque educativo que valoraron los grupos en el poder como viable para lograr el recurso humano necesario para sus empresas es el enfoque por competencias aplicado a los sistemas educativos sin reflexión crítica y sin tomar en cuenta a los actores principales: docentes y estudiantes.

Sin embargo, se ha generalizado la desconfianza en la educación. Razón por la cual sabemos que los cambios que se han generado han provocado una mayor desatención de los padres de familia a los hijos por las jornadas largas de trabajo y el tipo de familia que se va conformando.

Motivo por el cual los cambios científicos y tecnológicos provocan variedad a nivel internacional en la educación. Por lo tanto los países del primer mundo, los más desarrollados han diseñado teorías, principios o reformas que nos venden para que nos actualicemos y nos incorporemos, supuestamente, a los avances que tienen y regulados por los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Pero el milagro educativo finlandés tiene su origen en la no aplicación de estas recomendaciones y México, que sí las aplica a su población e instituciones, ocupa los últimos lugares en los resultados educativos. (Blanco, 2012).

b. El papel de las competencias

La Cumbre del Milenio (2000) estableció los objetivos para el año 2015 dentro del ámbito educativo: “lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad de géneros... (SEP, 2009:14), y considera las necesidades empresariales para desarrollar una reforma ha doc a ellas, donde la mujer también sea mercantilizada, homogeneizada. Esta nueva reforma se basa en el enfoque por competencias. Se reitera que tiene sus orígenes en las necesidades de la industria y la economía, ya que para éstos hay que adecuar la educación y la capacitación a la industria. (Gimeno, 2008:16).

Por consiguiente diversos autores hacen intervenciones sobre el tema educativo en sus países, entre ellos España. También sus elementos están muy cercanos a la política educativa mexicana. Tal como se observa que el enfoque descuida:

- El contexto socio-cultural.
- Los avances de la teoría del aprendizaje no exclusivamente psicológica.
- El perfil profesional docente que basa la preparación del docente de la misma manera que un trabajador manual o técnico-industrial como el de la industria Ford y que requiere ser certificado permanentemente (Gimeno, 2008:104).

Además se plantea que el trabajador o el profesional ya no cuenta con suficientes elementos de formación para desempeñar su práctica profesional y al

ver los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales negativas, reorientan los aprendizajes hacia las necesidades de la economía mundial.

Este gobierno español como otros, se incorporan al programa de evaluación internacional de los alumnos de la OCDE de la Comisión Europea: PISA que evalúa las competencias y aprendizajes de las competencias básicas, como medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo (Gimeno, 2008:104).

En lugar de que la orientación la de la UNESCO, es el cuerpo directivo industrial quien plantea qué tipo de trabajador necesita y los estándares ocupacionales que debe cumplir. Por consiguiente los estándares son las competencias que el estudiante debe de tener y las que el docente tendrá que desarrollar en ellos. Como se ve, desde la industria se dan los indicadores de comportamiento o rendimiento y se incorporan al proceso de aprendizaje. Por tanto, la libertad de realizar alternativas pedagógicas se pierde, la intención de atender el ritmo de los estudiantes no se valora desde esta visión.

Es por eso, que los Programas de Educación docente basados en la competencia o rendimiento, demandan un maestro más técnico y menos crítico o constructivo. Es decir exigen una certificación a todos los trabajadores, en particular al docente y al estudiante de la educación. El sentido de este enfoque por competencias, se da el apoyo político a los centros de formación y a la escuela, se desarrollan programas que se basan por entero en la evaluación, y no en los proceso de aprendizaje.

Por esto las Propuestas Pedagógicas se remplazan por Enfoques industriales, su primer ámbito o aplicación se realiza en las universidades españolas, sus primeras expansiones fueron en; países anglosajones, Inglaterra, Australia, E.E.U.U, Canadá, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda.

De este modo en el ámbito europeo académico se discute y se propone que se hagan explícitas las competencias para mejorar el trabajo docente. Entonces surge una perspectiva en contraposición al conductismo con Phillipe Perrenoud, 1998, donde se reformula el concepto de competencia, aplicando la psicología

cognitiva con una visión global y crítica. Además se propone con este enfoque de desarrollo de competencias que el alumno sea capaz al inicio, durante y al término del proceso educativo, de seguir aprendiendo de forma autónoma.

El conjunto de competencias se concibe como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, su importancia relativa depende del contexto socioeconómico y cultural (Gimeno, 2008:108).

A partir de este proyecto la gran mayoría de la OCDE, entre ellos la Unión Europea, ha comenzado a reformular el currículum escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias (Gimeno, 2008:108).

El proceso de definición de competencias es cada vez más complejo y ambiguo, se incrementa la distancia entre contexto de elaboración de las competencias y el contexto donde se da lugar al aprendizaje. El contexto externo real, el contenido situado es parte de la competencia y no algo separado de ella. Incluso el concepto de competencias se torna polisémicos, según en el espacio y disciplina donde sea empleado. Eso incluye la generación de sistemas complicados que se han orientado a la normalización y certificación, así como a la formación. La normalización tiene como propósito formular normas de competencia que deben ser consensuadas entre sindicatos, empresarios y otros actores vinculados al sector productivo.

De ahí que la certificación de aprendizajes y la acreditación de los conocimientos mediante la evaluación, dicen los países poderosos que posibilita el crecimiento. Pues bien exigen que las universidades, adecúen su infraestructura para ellos, entren a la certificación. Por tanto la gente debe mostrar su conocimiento y dominio de un campo, ya sea que lo haya adquirido a través de su experiencia, de forma autodidacta, mediante la formación de empresas, en la universidad o en una capacitación.

En consecuencia todos estos cambios que se han venido dando a nivel mundial, producto de la globalización, obligan a México a reformar su sistema

educativo sin considerar a los protagonistas, sus contextos y situaciones laborales. Todo esto provoca molestias entre los docentes al no ser consultados directamente, sino a través de la participación del sindicato nacional, que actúa a su juicio en la vida laboral de ellos y en la elaboración de estándares para el desempeño del docente. Por tanto los cambios de política educativa que surgen, traen muchas complicaciones para el gremio magisterial y para la educación de este país.

2. Los cambios en México

De manera general se ofrece un panorama de cómo fueron evolucionando estos cambios. Por lo que a partir de la década de los noventa se impulsó una serie de transformaciones en la educación básica y normal. De ahí que se reorganizó el sistema mediante la descentralización y la redistribución de la responsabilidad educativa entre el gobierno federal y los Estados, se amplió la obligatoriedad de seis a doce grados (tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria). También se renovaron los planes y programas de estudio y se actualizaron los libros de texto de educación básica; al igual se reformó el currículum de la formación inicial de maestros y se fue configurando un sistema nacional de formación continua de maestros. De igual manera se modificaron los salarios de los docentes con Carrera Magisterial al aplicar el examen que sirvió de instrumento para la gestión del sistema educativo nacional.

Para los años 90', México participa en las primeras evaluaciones internacionales y su progresiva publicación deficiente en los resultados. Así pues a partir de 2006 se aplica directamente para la S.E.P. la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Y el maestro se ve convertido en el total responsable del mejoramiento de la calidad educativa, por lo que para 1993 se implementa el Programa de Carrera Magisterial (CM) con el propósito de estimular la labor docente para elevar esos resultados. De igual manera empezó la SEP con la evaluación de varios factores como la formación inicial y continua, aprovechamiento de los alumnos, pero esto no tiene alcances de mejoramiento. Por lo que para 1992 queda pactado el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (Arnaut, 2001: 14).

Por otra parte la falta de presupuesto para educación y el deterioro del sistema educativo en general, en especial de los programas destinados a atender las desigualdades educativas, son evidentes. Es decir la proporción destinada al gasto educativo respecto del PIB de 3.9 por ciento descendió a 2.6 por ciento entre 1982 y 1987 (Gigante, 2002: 96). Por consiguiente esta reducción es la pérdida de la importancia política y social de la educación en el país donde la sociedad desvaloriza el papel del maestro, el deterioro de su salario y las malas condiciones de trabajo.

En lo que respecta a la calidad los factores de influencia son el uso de tiempo en las escuelas, la simulación de la enseñanza/aprendizaje, el creciente burocratismo y corporativismo, insuficiencia y capacitación magisterial, poco acceso a materiales educativos aparte de los libros de textos (Gigante, 2002: 96).

Ahora bien el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 intenta dar solución al deterioro educativo. Ya que el nuevo modelo implica la participación de los docentes en la adaptación de los contenidos de los programas a las necesidades locales. De ahí que se necesitara, una gran inversión para la formación y actualización del magisterio que no tuvo logros, pese a que se dijo que fue resultado de una consulta, que estableció la prioridad de renovar los contenidos y los métodos de la enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que forman la educación básica. Y precisamente, la gran crítica que se le hizo a este programa fue la falta de consulta a los maestros (La Jornada, 1991:13).

Para 2001 comenzó a operar el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), donde el 20% aproximadamente se incorpora al programa en el 2006, el PEC busca a través de destinar recursos financieros a las escuelas con la intención de que realicen estrategias de planeación escolar, donde de forma voluntaria hagan un diagnóstico, proyecto escolar, programa anual de trabajo para mejorar la comunidad y los aprendizajes de los estudiantes (Arnaut, 2001:15).

Además los avances tecnológicos y la aparición de teorías relacionadas con los aprendizajes como parte importante del currículum, exigen una reorientación.

Por lo que para 2004 y 2006; preescolar y secundaria, inician la reforma curricular enfocada al desarrollo de competencias. Y a partir de 2008-2009 se inicia en primarias generalizándose para primer y sexto grados en el ciclo escolar 2009-2010, y después para segundo y quinto grados para el ciclo escolar 2010-2011 y se quiere generalizar para el 2012 para toda la primaria.

Incluso en el acuerdo de la Alianza por la Educación, realizada el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), donde se reforma el currículo orientando al desarrollo de competencias y habilidades, cambiando los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica y la incorporación de la enseñanza del inglés desde el nivel preescolar, se estableció la profesionalización de los profesores y autoridades educativas, su evaluación para estimular y elevar la calidad de la educación para favorecer la transparencia y la rendición de cuentas.

Por tanto los operativos nacionales de evaluación sirven de instrumento para rankear, para clasificar a las escuelas, de la mejor a la peor recibiendo dinero por la cantidad de alumnos aprobados en ENLACE (Freire. 2004).

Por todo esto se tiene que dar una alternativa de lucha por una educación popular, donde la escuela no sea el lugar de tránsito sino el sitio donde se aprenda y se apropien de un conocimiento universal. Decir universal quiere decir crítico, capaz, de fomentar la autonomía de pensamiento, de conducta solidaria y con la capacidad de construir proyectos colectivos. (Freire. 2000).

Lo que este marco refleja es que los cambios son en teoría, porque no se toma en cuenta la realidad mexicana, la diversidad de entidades de México. La escuela debe ser un espacio de formación democrática, donde todos expresen sus puntos de vista, se tomen diferentes decisiones, que el profesor observe su práctica y la de otros sujetos, una reflexión de la acción. (Freire. 2000). Hay que considerar que la educación no es neutra, de ahí que la propuesta del enfoque por competencias impulsada por la OCDE sea para unos cuantos beneficiados. En este ambiente de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

B. La RIEB, cambiar para no cambiar, el interés real del Estado

La RIEB se vive por los maestros mexicanos sin una verdadera preparación pedagógica y sin seguridad laboral. Debido a que se enfrentan a los cambios en los planes y programas, guiados por el enfoque por competencias, aprendizajes esperados, estándares curriculares y por ende un perfil de egreso para los estudiantes de educación básica. De ahí que han sido diseñados para la formación de un sujeto diferente al que se pedía antaño. Pues bien este nuevo sujeto debe tener nuevas competencias que le permitan ingresar al campo laboral de manera eficaz y certificada para lo que se va a emplear.

1. La articulación de la RIEB

Además dicha articulación, se inicia con el cambio de programas de Educación Preescolar en el año 2004, seguido por la Reforma a Secundaria en el año 2006, posteriormente se da la Reforma escalonada en Primaria en el año 2009. Y culmina con el Acuerdo por el que se establece la articulación de la Educación Básica. (SEP, 2011).

De manera que se critica esta articulación señalando que más que articulador es aglutinador por la gran cantidad de información que trae y que es un documento excesivo. Se sabe que el profesor no leerá tal documento por lo que se las arreglará consultando el libro de texto que es lo más sencillo. De modo que la SEP saca un documento a menos de un año del cambio de gobierno porque saben que se acaba el sexenio y quién sabe si el otro gobierno lo termine de implementar. En una palabra lanzar un documento como éste es una falta de respeto cuando falta un año y porque este documento *ata la educación a PISA, a unos supuestos estándares internacionales que no existen. Así lo crítica el investigador Eduardo Andere* (Andere, 2011: 9).

2. La llamada educación básica

Es decir la Reforma Integral de la Educación Básica llamada RIEB señala que es una política que recupera aprendizajes de experiencias anteriores y busca ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de

cobertura y calidad teniendo un proceso de aprendizaje y de enseñanza, promueve una formación integral orientada al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados en un marco de estándares reconocido a nivel nacional e internacional. Esto es, hay un cambio en la práctica docente que implica un acompañamiento en los procesos de aprendizaje, que exprese un perfil de egreso pertinente y oportuno para el presente y el futuro de México, pero lo que se observa es un fuerte desconcierto.

De este modo, la RIEB tiene como eje la articulación curricular y se complementa con políticas que lleven a alinear los procesos de la profesionalización continua de docentes en servicio, el desarrollo de materiales educativos y la gestión para la calidad educativa.

De allí, pues que, el Plan de Estudios se actualiza en el Acuerdo 592 de Articulación de Educación Básica 2011 donde se integran y articulan los programas de los tres niveles de educación básica, los cuales están desarrollados a partir de la definición de estándares curriculares y aprendizajes esperados, para acercar a cada egresado al perfil de egreso de la educación básica y al perfil del ciudadano cívico, democrático, crítico, creativo y productivo que requiere el siglo XXI.

3. Prácticas docentes que no cambian

Sin duda, vivir una reforma debiera implicar, tener claro sus procesos de aplicación como de aprendizaje, sus propósitos y su curriculum implícito y explícito. Por consiguiente no tenerlo ha ocasionado expresiones de inconformidad que se profundizan al no tener materiales de consulta, sino de tipo instructivo. Es cierto que se mencionan que hay que considerar el manejo de ciertas teorías como son la sociocultural y pensamiento de Vygotsky, las posturas de Jean Piaget y el aprendizaje significativo de Ausubel, que en general el enfoque ya de por sí es constructivista.

Mientras que finlandeses y japoneses tienen alto rendimiento. México tiene pocos avances y una baja calidad pero una descomposición criminal organizada y un decadente aprendizaje. (Andere, 2012:6).

También es importante mencionar la utilidad que tiene el libro de texto para las actividades del profesor ya que muchas de sus planeaciones están apoyadas en ellos (Ferrer, 2000). Además ante el alto costo del libro que no sea de texto.

Pero en la actual Reforma de la RIEB, ha cambiado la función de los libros de texto, que ahora sirven como instructivos de los proyectos didácticos que hay que desarrollar en el caso del Español. Para el caso de las demás asignaturas, se citan páginas electrónicas para la investigación y uso de los TIC'S. También con la implementación de los proyectos didácticos, se plantean algunos temas que se articulan o tiene transversalidad.

En consecuencia esta reforma ha hecho modificaciones y agregados curriculares en los tres niveles educativos, qué a groso modo se presentan en los siguientes apartados.

a. ¿Por qué se deciden cambios por competencias en preescolar?

Con respecto a los cambios en los planes y programas para preescolar, se dan con relación a la organización, a partir de competencias, definiendo competencia como: *“un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”* (SEP, 2004:22).

De este modo, la reforma menciona qué contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas y de concepciones que la sustentan, para que los niños desarrollen competencias cognitivas y socio-afectivas base del aprendizaje permanente.

Ahora bien, el sentido de trabajar por competencias es que la profesora busque una serie de estrategias que permitan que el alumno construya su aprendizaje y se implique en él, para que sea más seguro, autónomo, creativo y participativo. (SEP, 2004). Es decir el programa presenta un carácter abierto, donde la educadora puede elegir situaciones didácticas que sirvan para la conveniencia de

sus alumnos para el desarrollo de las competencias propuestas y propósitos fundamentales. (Programa de Preescolar, 2004:23).

Por consiguiente ya definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se agrupan en campos formativos que responde a los campos de formación de la articulación de los tres niveles: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comunicación del mundo, Expresión y apreciación artística y Desarrollo físico y salud.

Por lo que, el conjunto de competencias en campos formativos ayuda a identificar las implicaciones de las actividades y experiencias en las que participan los niños y definen en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se centran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etc.). Si se logra esto, en primaria podrán llegar con una concepción del mundo que contribuirá al fomento de la lectura en la educación primaria (SEP, 2009).

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

CAMPOS FORMATIVOS 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		
		Asignatura Estatal: lengua adicional		Asignatura Estatal: lengua adicional						Lenguas extranjeras I, II y III		
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Exploración y conocimiento del mundo	Desarrollo físico y salud	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad*	Ciencias Naturales*						Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
				Estudio de la Entidad donde Vivo*	Geografía*	Tecnología I, II y III			Geografía de México y del Mundo	Historia I y II		
Desarrollo personal y para la convivencia	Expresión y apreciación artística	Desarrollo personal y social	Formación Cívica y Ética**						Asignatura Estatal	Formación Cívica y Ética I y II		
			Educación Física**						Orientación y Tutoría I, II y III			
			Educación Artística**						Educación Física I, II y III			
									Artes: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales			

* Incluyen contenidos del campo de la tecnología. ** Se establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Fuente. Tomado del Programa de estudio 2009.

b. Una Reforma que llega sin haber preparado a los docentes para su aplicación

Para el Programa de Estudio de 2009, el enfoque que se plantea en la asignatura de Español es identificar tres elementos: las competencias están relacionadas con la comunicación oral, la comprensión lectora y las prácticas sociales del lenguaje. Es decir el propósito de la asignatura es que el alumno desarrolle competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales del lenguaje más comunes de la escuela, la familia y la comunidad, aunque muchas de sus prácticas estén orientadas a obedecer y seguir prácticas en forma mecánica.

Por consiguiente la organización del programa está desarrollada en dos modalidades que son: proyectos didácticos y actividades permanentes, bien con el fin de apoyar el proceso de alfabetización inicial en primero y segundo grado. Y el desarrollo de actividades lectoras en estos primeros años de primaria que es fundamental para iniciar y despertar el interés por la lectura.

Por lo cual, el programa de español se organiza en tres ámbitos y cada uno constituye un proyecto a desarrollar durante cada bimestre, considerando en el momento de su desarrollo del proyecto los aprendizajes esperados y los temas de reflexión.

Pero en la práctica se sigue con las mismas formas de enseñanza: transmitir información contradiciendo la teoría constructivista. Debido a que las asesorías no son de calidad y en el peor de los casos los mismos asesores o directores no tienen manejo de la información y de lo que dicen los programas.

En cuanto a los ámbitos tenemos que son:

- **Ámbito de estudio:** introducir a los alumnos a los textos utilizados en el área académica.
- **Ámbito de la literatura:** se introduce a los alumnos a la comunidad de lectores.
- **Ámbito de la participación comunitaria y familiar:** que utilicen diferentes tipos textuales para acompañar la vida cotidiana como periódico, cartas, agendas, recibos, para con una finalidad funcional

Existe un intento por introducir a los alumnos a una formación lectora en cada uno de los ámbitos de estudio. (SEP, 2009: 29-30).

c. Una reforma que contradice lo que plantea en secundaria

Cabría preguntarse ¿Cuántas Reformas se han tenido con la idea de mejorar la educación y la gran cantidad de gastos que se generan al implementarlas con los materiales y recursos que se manejan? Hasta el presente la sociedad no ha visto avances claros o logros tangibles. Aun cuando se está a más de veinte años de distancia de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). No obstante se están utilizando evaluaciones nacionales e internacionales, no importando el enfoque, propósitos o metodologías utilizadas, notándose retrocesos que llaman mucho la atención. Igualmente los resultados en 2011, avanzan hacia la articulación de la educación básica, y si bien en 1993 se modificó el artículo 3º constitucional donde manifiesta como obligatorio este nivel de estudios, al aplicar la reforma de preescolar a secundario, sin embargo, más parece un retroceso.

Algo semejante ocurre con la reforma de 2006, se plantea que no se han logrado la pertinencia, los aprendizajes y una vinculación efectiva de la educación secundaria con los niveles previos de educación básica. Las áreas regresan a asignaturas, se disminuye la enseñanza del español para tener una hora de tutoría, dado por las asignaturas disciplinares. También la SEP, en su página electrónica, que se ubica fácilmente en la red internet menciona que no hay una universalidad de oportunidades para cursar y concluir la secundaria, lo que provoca insuficientes oportunidades de acceso y una falta de atención a la demanda de matrícula en las diferentes modalidades. Pero la idea entre líneas es que indicaba que al finalizar este nivel de estudios se incorporaran de manera temprana al campo laboral. Una de sus justificantes era que no encuentra interés a la escuela, y por ello los resultados de reprobación en las evaluaciones a nivel internacional como nacional.

Por su parte el examen PISA ha indicado de forma reiterada que el uno por ciento de los alumnos evaluados alcanzó el nivel cinco de aptitud lectora, resultado que contrasta con el promedio de 10 por ciento alcanzado por los países

pertenecientes a la OCDE. De ninguna forma considera condiciones y contextos de los países en competencias. Cuestión que da para entregar cuentas negativas.

C. ¿Qué cambios surgieron?

Con referencia a los cambios curriculares se dan en los tres niveles de educación básica, se apegan a los estándares señalados por la OCDE y evaluados por PISA. Por lo que el currículo 2011 enfatiza el aprendizaje a través del desarrollo de competencias útiles para la vida y el futuro de México. Propiciando a la vez la autoestima, la autorregulación y la autonomía en los estudiantes, también se pide un aprendizaje por proyectos y un trabajo colaborativo que apoya este método. Se pretende que todo redondee en la evaluación por estándares que se intente cada tres años.

“Los estándares, están diseñados por especialistas, y tienen una intención política, que es fijar metas de desempeño, aprendizaje y logro esperado para docentes, alumnos y escuelas en un tiempo determinado, para mejorar los resultados educativos...” (Guerra, 2011: 164).

1. Los estándares

Es decir los estándares curriculares señala la SEP, que sirven para informar a estudiantes, padres de familia, docentes y directivos los progresos de los aprendizajes que deben logarse en cada periodo escolar. Se establecen criterios para las evaluaciones internas con el fin de conocer el rendimiento entre instituciones o regiones del país. Esto es, el aprendizaje se refiere a la complejidad y gradualidad que debe adquirirse. (SEP, 2011). De ahí que la idea es certificar bajo el rango de calidad.

Por lo tanto, el autor Javier Mendoza define certificar como *“el acto mediante el cual se hace constar que una persona posee los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes exigidos para el ejercicio de una profesión determinada”*, para este autor la acreditación es *“un procedimiento que tiene un sustento de autoestudio donde tiene que registrar y confrontar el grado de acercamiento del objeto analizado”* (Coll, 2011: 96).

Para tal efecto, esta definición expresa que debe demostrarse los conocimientos adquiridos con ciertos criterios que le establece el que certifica y después el que acredita, a estos criterios se les llama estándares o *“criterios que se establecen como fin en el proceso de aprendizaje y que deben reflejar cierto consenso sobre una media homogénea de conocimientos necesarios para determinado grado o nivel y que permite clasificar los sujetos de acuerdo con el nivel alcanzado”*. (Coll, 2011:96-97). En estos criterios se fundan los llamados estándares que se revisarían al final de preescolar, en tercero y sexto de primaria y al final de secundaria.

En conclusión, estos estándares señalan las normas oficiales y los procesos educativos en todas sus fases, incluidos los aprendizajes esperados como las prácticas que le ayudarán a la obtención. (SEP, 2011).

De acuerdo a la SEP (2011) los aprendizajes esperados indican los logros de los alumnos y expresan el nivel de desarrollo deseado de las competencias y señala de manera sintética los conocimientos adquiridos, los avances de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para poseer conocimientos cada vez más complejos, el logro de estándares curriculares y el desarrollar sus competencias. La cuestión es ¿Hay futuro?

2. Los campos formativos

Al inicio de la Reforma Curricular que se da en los tres niveles; preescolar, primaria y secundaria se elaboró un mapa curricular para educación básica que está organizado por cuatro campos formativos, que dan lugar a los seis campos de formación de preescolar, a once asignaturas de primaria y a catorce para secundaria. Además, en 2011, se agrega Habilidades digitales en el mapa curricular.

En torno a los campos formativos para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos de egreso.

Asimismo, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto.

También, en cada campo formativo se ve los procesos graduales de aprendizaje, de manera continua e integral, desde el preescolar hasta secundaria, dejando elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el ciudadano del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación (SEP, 2011).

Entre estos campos formativos está el de Lenguaje y comunicación donde se puede ubicar por ser materia de enseñanza de la lengua el fomento a la lectura, materia de esta tesis. Los otros son: Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Es por ello que el grupo de Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) hace varios señalamientos al planteamiento curricular que integra los tres niveles educativos: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria (SEP, 2012: 29-30).

- 1) Analizar la estructura general, desprender asuntos particulares que requieren de una discusión y rectificación.
- 2) Dar mayor información sobre los cambios organizativos y de gestión a nivel de cada plantel.
- 3) Los riesgos laborales y cambios en el empleo de los actuales profesores. Aunque se dice que no violará derechos laborales, es importante saber que habrá reajustes.
- 4) Información sobre evaluaciones periódicas del proceso de reforma.

Lo que se observa es que este modelo educativo tiene el interés de formar para la vida productiva, no para el desarrollo integral del estudiante.

3. El enfoque a aplicar en todos los niveles educativos

La propuesta que hace la SEP tiene que ver con cambios curriculares sobre el enfoque a evaluar, las competencias; el organizativo y el de gestión, en apariencia diferentes al tradicional. Menciona que hay que atender:

- Las “competencias generales” fundamentales: leer y escribir comunicarse oralmente, desarrollar el pensamiento lógico matemático, la comprensión del mundo natural y social en el que vive y los valores éticos y ciudadanos. Infiltrada en algunas asignaturas.
- Crear ambientes de aprendizaje, de construcción, colaborativos y significativos entre maestros y estudiantes e incorporando las tecnologías informáticas.
- Que se fortalezcan proyectos institucionales por escuela, terminar con “profesores-taxi”, en el caso de secundarias principalmente, que corren de una escuela a otra, repitiendo la clase y atendiendo una gran cantidad de alumnos. Disminución de alumnos por grupo y grupos que atienden los maestros (secundaria).
- Asesoría a los alumnos de cada grupo, por un consejo escolar de cuatro maestros dedicado a 23 horas en primer grado y para segundo y tercer grado 26 horas.
- Formación y actualización de los maestros, aprobada la reforma, comenzaran las normales y universidades pedagógicas, ajustando las funciones del maestro y perfil de egreso de los alumnos.
- Seleccionar estrategias didácticas para la movilización de saberes y de evaluación del aprendizaje acorde con los aprendizajes esperados, considerando que sean el referente para el diseño.
- Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. (SEP, 2011:31).

Desde esta perspectiva, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos, cómo y qué aprenden, cómo acceden a los problemas que se plantean y qué tan significativos son para el contexto donde se relacionan.

El área de español propone trabajar por proyectos didácticos que consideran e identifican los siguientes aspectos: Vinculación en situaciones reales, para los niños y actividades de la escuela. Considerando los intereses de los niños, a un contexto específico convirtiendo el proyecto con fines de aprendizaje, pero no hay relación con el fomento a la lectura. El trabajo sobre el vuelve a ser colateral.

Donde el aprendizaje, insiste el plan de estudios, es mirado de forma integral, dirigido a propósitos comunes que se pueden trabajar en el aula, con situaciones didácticas que integran el desarrollo de competencias en diversas asignaturas.

Al igual que en preescolar, en los otros niveles, los temas educación para la salud, educación vial, educación del consumidor, educación financiera, educación ambiental, educación sexual, educación cívica y ética y educación para la paz, se desarrollan de manera transversal, se articulan con diversas asignaturas y competencias. (SEP, 2010: 47).

Se sugiere la transversalidad en la RIEB, que es la relación de un aprendizaje de alguna asignatura con algunas otras asignaturas dándose una interdisciplinariedad.

Por último, la introducción del inglés como segunda lengua y sus estándares curriculares desde tercero de preescolar hasta tercero de secundaria y el uso de tecnología de la información y la comunicación, también tomando en cuenta la diversidad lingüística y sociocultural de los niñas(os) y adolescentes que están en cada nivel educativo.

Con esta finalidad, el Perfil de Egreso sintetiza los logros que se esperan de los alumnos al concluirla; los estándares curriculares y las competencias para la vida, los principios pedagógicos que sustentan la intervención docente y los enfoques didácticos correspondientes a los campos formativos y a las asignaturas. Para ello el propósito del grado con respecto a la lectura es que pueda lograr a través del fomento lector, organizar, registrar acontecimientos y buscar e identificar partes de un texto para un trabajo de investigación. A parte de incrementar su conocimiento sobre la literatura y lecturas de su preferencia, para compartir sobre lo que le interesa, también ampliando la posibilidad de exponer de manera escrita sus ideas.

Para esto seguiremos indagando sobre este trabajo sobre el fomento a la lectura que desarrollaremos en el grupo del 3° “B” de la Esc. Prim. “República de Irak”.

II. LA FORMACIÓN LECTORA, UN DESCUIDO NO SUPERADO

Cuáles han sido las causas que no permiten tener una cultura lectora en nuestro país. Algunas de estas causas pueden ser, buscar actividades que permitan el acercamiento a la lectura que es un factor importante para iniciar a los estudiantes en la formación lectora. Muchos ven este acto como una cuestión únicamente académica, para otros un rato de ocio y para la mayoría no hay tiempo. En este capítulo, se ofrece el Diagnóstico Específico realizado en ese sentido, y que ha permitido delimitar la problemática sobre el fomento a la lectura, a partir de una metodología, una técnica y varios instrumentos, que tienen continuidad con la documentación biográfico-narrativa, que guió la investigación-intervención de esta tesis.

A. ¿Por qué no hay una cultura lectora?

Existe una falta del fomento de la lectura en los estudiantes de educación primaria, puede afirmarse que es debido a los pocos espacios que ofrece la escuela, la familia y en general la sociedad, pero es caer en una afirmación un tanto simple. Hay que valorar el contexto que un sistema capitalista, neoliberal, y ahora de globalización, ha impuesto y donde la vida y avances ocurren de forma vertiginosa ante el desarrollo de la tecnología de comunicación. Debido a que el imperativo económico proyecta un ser humano homogéneo que responda a las necesidades neoliberales, hace que se difumine la lectura por gusto, por interés.

Asimismo la demanda para leer está asentada en la exigencia, en el cumplimiento para responder desde necesidades académicas como laborales del capitalismo. No es que estas necesidades no existieran, pero la influencia capitalista, a través del neoliberalismo y el instrumento de la globalización dirigiendo la sobrevivencia de los seres humanos y de este mundo, hace que en las sociedades nada sea estable, pase como el agua: la modernidad líquida y la vida líquida, en términos de Zygmunt Bauman (2019) se desarrollan en conjunto; la segunda, es la expresión de la primera y la sociedad “moderna líquida” connota que

las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que se consoliden hábitos y rutinas determinadas en los miembros de una sociedad en cuanto a las formas de actuar. La vida líquida y este tipo de modernidad se alimentan mutuamente. Ni forma ni rumbo son duraderos. (p.9) Aplicar el fomento a la lectura como obligación no contribuye a crear gusto por ella.

Se lee para satisfacer una necesidad artificialmente impuesta, donde todo son pasivos y activos, donde se funciona en el sentido de la demanda. Las acciones y estrategias que se aplican en torno al fomento a la lectura ante ese tipo de ser humano líquido que propicia el neoliberalismo genera la destrucción de la creatividad que la lectura aporta, porque en la mente está la sobrevivencia a pesar del otro, priva el individualismo. La perseverancia y lo perdurable es inhabilitado por lo desechable, por la liviandad y la revocabilidad. (p.95). Por eso los mundos que ofrece la lectura a los niños de esta época son intrascendentes y desechables.

Como consecuencia de ello, los padres de familia ya no tienen tiempo para leer con sus hijos, la abuela o abuelo lector es escaso. El interés para asumir espacios de lectura en casa o fuera de ella es de continuo desinterés por los niños desde edades tempranas, ante la absorción de la tecnología inteligente como los celulares o máquinas de la misma índole.

El desinterés por leer en los adultos que rodea a la mayoría de los niños crece por la falta de costumbre, y consecuentemente no se hace el hábito. El tedio y cansancio por las jornadas laborales extenuantes de los padres de familia influye en el que los estudiantes no vivan un contexto lector. Trascender este panorama exige una labor conjunta en el aula, en la escuela, en la familia, en la sociedad. Es revalorar acciones, estrategias, dinámicas de animación y apropiarse de la tecnología, pero para que el verdadero servicio educativo contribuya al desarrollo integral del ser humano y no para que destruya su capacidad creativa.

Hay que romper con el individualismo en que ingresan a los niños y propiciar la individualidad para lograr una vida de bienestar colectivo. Esto no significa caer en una colectividad para pertenecer a algo, para siendo débiles y temerosos, llenarse de triunfos, *llegar al crisol*, diría Adorno (1998) bajo la idea de que es un

recipiente en el que todos los ingredientes se disuelven, se mezclan y se funden perdiéndose en el proceso su individualidad y sin distinción alguna (citado por Bauman, 2019:179). No puede seguirse propiciando el narcisismo personal para caer en el narcisismo colectivo. (Bauman, 2019:179), bajo estas ideas al niño no se le puede hacer creer que leer rápido, cumplir con 20 minutos de lectura, hacer las tareas obligadas, es colaborar con la familia y con su vida misma.

Fomentar la lectura, en los niños y en los jóvenes, tiene que haber espacio en el currículum que se construya día a día, disfrutarla, conocer los mundos que en ella ofrecen para analizarlos, discutirlos, cuestionarlos. Fomentar la lectura es arriesgarse a romper con una realidad hostil, donde leer sólo tiene un sentido utilitario.

1. La lectura en los espacios de encuentro social

La familia, la escuela y la sociedad tienen la responsabilidad en la formación de lectores, que animen a formar lectores donde no se prive su elección, su gusto, sus tiempos para leer. Porque leer para los niños tiene que ver con sus aprendizajes significativos, con motivar esa Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky, donde a la maestra, maestro o sujeto de mayor conocimiento interactúe con él en los espacios de lectura que se generen en la sociedad en su conjunto.

Lo anterior, realizado con gusto, influirá en la competencia lectora y en la formación de lectores, favorecerá la cognición y propiciará la metacognición de lo aprendido en los textos, del cómo se hizo. También es importante considerar de los estudiantes el contexto sociocultural, sus antecedentes escolares y educativos, los conocimientos previos y los referentes que poseen, cada uno sirve como punto de partida y de comparación para promover la formación de lectores.

Algunas investigaciones aportadas por la OCDE, quien rige la educación de los países incluidos en ella, y la UNESCO, que se sujeta desde hace tiempo a lo que define la anterior organización, señalan que un gran problema educativo es que no ha sido posible establecer una cultura de lectura en la población mexicana. Dan a conocer en su estudio e investigación “Hábitos de la lectura” (Gutiérrez, 2001:4),

que México tiene el sitio 107 de 108 países estudiados sobre ese tema, debido a que el mexicano, en promedio, lee 2.8 libros al año. Lo que no informan, es que este panorama surge de múltiples factores de origen económico y político ya mencionados, sociocultural en cuanto los diversos contextos de nuestro país y educativos, referentes al cómo se aprende a leer y escribir con los métodos utilizados para alfabetizar y la forma de hacerlo. Todo esto influye en el fomento a la lectura.

¿Por qué los métodos de lectura y escritura? Porque hay métodos que contribuyen a la fragmentación de las ideas, del pensamiento como los fonéticos y analíticos que subordinan lo semántico, pues no pocas veces provocan problemas en la comprensión lectora, o cuando se atiende lo global, pero sin abordar o considerar el contexto donde se aplican. Al lanzarlos así, la idea es la funcionalidad y no la comprensión del texto. Para apoyar el fomento a la lectura y que el niño vaya logrando dentro de ella su autonomía lectora hay que tener claro qué es leer.

2. ¿Qué es el fomento a la lectura?

Leer es cuando aprenden a construir el significado de un texto. A partir de ahí pueden los estudiantes disfrutar, concentrarse, aprender, romper el silencio de la soledad (Huerta, 2005:27). Es una actividad de resolución de tratamientos mediante la inteligencia de un conjunto complejo de información que debe ser identificados por el lector. (Jolibert, 2009:54). Cuando se aprende a construir el significado de un texto y se ha asimilado la lectura, los niños desarrollan habilidades de descodificación, la comprensión del significado del texto. (Solé, 2007:22). El hecho comienza desde la elección del texto que sea agradable para el educando. Así se inicia el fomento a la lectura.

Por consiguiente, el inicio de la lectura se da cuando el niño aprende a *vivir en textos* (Jolibert,2009: 55), aprender a reconocer y utilizar distintos portadores de textos, estar en contacto constante con la literatura infantil, llevar a la práctica la lectura-comprensión y la producción-comunicación, dentro de los proyectos personales y colectivos; emplear diversas estrategias que le permitan desarrollar los procesos y operaciones mentales pertinentes, y apoyarse con el tratamiento de

índices textuales. Eso contribuye a que los niños aprendan a identificar palabras aisladas, sílabas, letras, en una construcción sistemática donde poco a poco, y de manera paralela, interpreten los significados de la lectura como parte de una reflexión metacognitiva, y no como una memorización a priori.

El hecho de lograr una formación lectora ayudará a activar la Zona de Desarrollo Próximo y a la construcción de conocimientos y no sólo eso, sino que los niños tendrán un aprendizaje significativo por todo lo que desarrollarán en la práctica de la lectura, que abre la posibilidad de formar sujetos pensantes y críticos. (Freire, 2000:15) *“El acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos”* (Freire,2000:17).

Es importante considerar que existe un cambio en los lectores al estar en contacto con los textos que le signifiquen y que éste lector tenga la iniciativa de cambiar o transformar el contexto en donde vive para mejorarlo. Por eso el acto de leer permite que el niño se vea desde otros ángulos para tomar distancia de su práctica (codificarla) para mirarla de forma crítica y regresar a ella para transformarla, y también modificarse el mismo (Freire, 2000:17).

3. ¿Por qué en el fomento a la lectura, la formación de lectores?

Se insiste en la formación de lectores, porque los niños auto aprenden a leer/escribir con la ayuda de su profesora o profesor, de la interacción con sus compañeros y con otros lectores que lo influyen (Jolibert, 2009:55).

Delia Lerner menciona la importancia de formar lectores que sepan elegir sus lecturas y no solo se formen como lectores que oralicen. Que se formen como críticos, capaces de leer entre líneas y de tomar una postura, deseosos de adentrarse a la literatura y apreciarla, de que les produzca placer al tener contacto con textos verdaderos y valiosos (Lerner, 2004:40).

Los ambientes lectores son de especial relevancia porque ellos influyen en disfrutar un libro es volverlo a leer o hablar con otra persona de él. (Chambers, 2007:35), Chambers coincide con los ambientes lectores de Jolibert (2003) y

menciona que la lectura comienza desde la selección, el acomodo de los libros a la vista del lector, y en el caso de los niños en la escuela y en la casa acercarlos a los que más les gusten. La lectura es ese placer de construir experiencias y de ir extendiendo el tiempo en la concentración que se va dando a través de la práctica.

Es de suma importancia considerar la disposición donde los niños pueden sentir la mezcla de actitudes mentales y emocionales que se reflejan en el momento de estar realizando la lectura, pero que deja ver las experiencias previas, conocimientos y estados de ánimos, la relación con otros participantes, todos estos factores influyen en el comportamiento y el cambio al estar en contacto con los textos los alumnos. A su vez se desarrolla la circunstancia cambiando el entorno físico con una pertinencia donde la actividad de la lectura estará logrando sensibilizar al alumnado (Chambers, 2007:25).

Según Foucambert (1989), (citado por Cassany, 2007:46), plantea que un niño comienza a aprender a leer entre los seis y los seis y medio años, pues antes es saltarse los niveles de su desarrollo Obligarlo antes de tiempo provoca dificultades y frustraciones, entre ellas el aburrimiento. Lo importante es asegurar aprendizajes previos antes de iniciar el aprendizaje lector y dar modelos. Que el niño vea que se puede interactuar con la lectura, por ello ayuda que un niño que ve leer a un adulto toma conciencia de la lectura.

La lectura es la interacción entre el lector y el texto, cuyo proceso sirve para que el lector intente satisfacer los objetivos que guían su lectura implicando que el lector esté activo, procese y examine el texto, siempre con un objetivo para alguna situación. Y en sí, son muchas las causas que acercan a la lectura de un texto: para evadirse, para llenar un tiempo de ocio, disfrutar, buscar información concreta, leer instrucciones en determinada actividad, informarse de algunos hechos, leer para comprender y realizar un trabajo escrito u oral. Por ello, al leer, hay que tener claridad para qué se lee, los propósitos de la lectura son importantes, preceden a la lectura y hay que considerarlos al enseñar a leer y comprender un texto (Solé, 2007:17).

Esta autora considera que el lector procesa elemento por elemento, iniciando con las letras, después con las palabras, las frases de un proceso ascendente, hasta comprender el texto, desarrollándose así las habilidades de decodificación (Solé, 2007:19). Esto lleva a ver que hay distintas estrategias cognitivas para acercarse a la lectura, de ahí que hay otro tipo de lector, el que no procesa la letra, sino que primero utiliza su conocimiento previo y sus recursos cognitivos para dar sus anticipaciones del texto y observa en este, para verificarlas. Estos conocimientos hay que tenerlos en cuenta al trabajar el fomento a la lectura para saber cómo acercarse a los niños a ella, que tipo de estrategias, actividades de lectura aplicar.

También, en el plano de fomento a la lectura, cuando los niños se van formándose como lectores autónomos, hay que crearles ambientes lectores que les permitan aportarles mayor información, así como buscar que vivan experiencias, ya sea que las promueva la escuela o se pida a los padres de familia que los acerquen a ellas, eso les da conocimientos, de ahí el dicho de que *los viajes enseñan*. Entre más información y experiencia posea el lector sobre el texto a leer, le será menos necesario fijarse en él (decodificar) para hacer una construcción de significado. Por ello, es importante el uso de conocimientos previos en la comprensión del texto (Solé, 2007:19).

Un hecho importante en los buenos lectores, es que parten de los conocimientos que poseen y la información que obtienen del texto, con eso se aventuran, predicen lo que viene a continuación (Solé, 2007:19). Es importante señalar que cuando no se realizan predicciones la lectura es un tanto ineficaz, el nivel de comprensión es limitado.

Cuando se realizan hipótesis o predicciones conforme se va leyendo, los niños van disfrutando la lectura, porque lo relacionan con sus conocimientos, con sus experiencias, y eso contribuye a causar placer. La predicción tiene que ver con los conocimientos previos del lector y con sus propósitos de lectura. Por eso en la adquisición de la lectura es imprescindible tener autonomía en la sociedad letrada, de lo contrario se torna en una desventaja para quién no tenga ese aprendizaje lector, el aprender a leer permite el aprendizaje de nuevos conocimientos. Ninguna

actividad de lectura debe iniciarse sin motivar a los niños para que encuentren sentido y gusto a lo que realizan, en su actuación lectora es importante que conozcan los propósitos que se pretenden lograr (Solé, 2007:22-23).

Teresa Colomer (2002:85) menciona que saber leer y escribir ayuda a acceder a la cultura y al conocimiento. De ahí el valor social de que están investidas. El alfabetizar, para quedarse en la decodificación, es la idea tradicional que se maneja de la lectura que lleva al origen de leer por obligación, y que responde a la sociedad capitalista en la que se vive, y en la que se observa que el fomento a la lectura no está incorporado a la curricular sino a programas colaterales.

Una de las formas de acercamiento social, se da cuando se observa el interés de los padres de familia por este proceso. Entonces se ve que surge el desarrollo de programas de cooperación entre las familias y la escuela. Un ejemplo es cuando los padres de familia adquieren el compromiso de participar en actividades de lectura en la escuela para sus hijos. Se deja ver también como surgen profesionales que ayudan a la recuperación lectora de aquellos que no han alcanzado los niveles de competencia esperados en el transcurso escolar. Otro de los ejemplos, es potenciar el espacio de la biblioteca, y creando diversas iniciativas (Colomer, 2002: 85).

“Los estudios psicológicos sobre el desarrollo intelectual consolidaron enfoque cognitivo del procesamiento de la información como la teoría hegemónica en el seno de la psicología evolutiva.” (Colomer, 2002:85).

La importancia de formar lectores propicia que se tengan mejores posibilidades de aprendizaje, de ahí el interés de hacer el Diagnóstico Específico que ha fundamentado el análisis del tema presentado.

Por lo tanto, a la luz de estas ideas, leer en un país como México, representa sólo una actividad física sin llevarla a una unión dialéctica entre el trabajo de las manos y el de la cabeza (unión de la teoría y la práctica). Cuando el niño realiza un análisis de sus lecturas hace una reflexión crítica. Esto permite que haya verdaderos

cambios en lo social, cultural y hasta en lo económico (Freire,2000:17). Dándose así el acercamiento y el foemneto a la loectura.

Este breve análisis tiene su sustento en la investigación documental aportada por el capítulo anterior y en lo hallado en el Diagnóstico Específico dirigido al fomento a la lectura, a los intereses de los niños, a la contribución que hace la escuela para apoyar este tipo de acciones y en cuanto al apoyo familiar que se da al respecto.

Este Diagnóstico específico está realizado bajo un sentido cualitativo, reflexionando sobre los datos aportados por varios instrumentos.

B. El Diagnóstico Específico

El proceso metodológico para realizar el Diagnóstico Específico (DE) se basa en las orientaciones del método de investigación-acción con el fin de delimitar la problemática sobre el fomento a la lectura, en niños de 3º “B” de la Escuela Primaria “República de Irak”. El recurso principal de este método al que se acudió fue la reflexión sobre el objeto de estudio, los sujetos de investigación y sus circunstancias, hasta llegar a plantear un problema delimitado, preguntas de indagación y supuestos teóricos.

Posteriormente, se ocupó la técnica de observación no participativa (Bolívar, 2001), porque permite atender los procesos que se desarrollan en cuanto al objeto de estudio, en este caso el fomento a la lectura, sin intervenir, a pesar de ser la maestra del grupo. Esto contribuyó a que los niños no vean ajena ni extraña a la persona que los atiende como profesora en su grupo, porque se es parte de él. Esta técnica de observación se fue registrando en un diario de campo, que posteriormente se convirtió en el diario autobiográfico, donde se registraron los sucesos. Los hechos se registraron a partir del día 22 de agosto 2011.

Para recoger los datos que permitieran identificar los espacios dónde incidir para desarrollar y fortalecer el fomento a la lectura, se emplearon varios instrumentos, de los cuales se aportarán los resultados. Entre estos se aplicó una encuesta semi-estructurada dirigida a los niños para tener datos más precisos de la

problemática acerca del fomento a la lectura. La encuesta es un instrumento formulado con preguntas cerradas y abiertas (mixta) (Anexo 2).

Esta encuesta trata de recoger datos sobre el gusto por la lectura, pidiendo al alumno una breve explicación en las preguntas abiertas, también es importante ver con que libros disponen, si son accesibles y fácil de leer en casa. Los facilitadores de lectura ayudan en la formación lectora, por lo que es importante ver si existen adultos que les lean en voz alta, parte del contexto lector que hacen el ambiente de lectura, es un elemento que marca la circunstancia de esta actividad lectora en casa. Indagar si hay gusto por los espacios lectores que son la circunstancia que apoya esta actividad de lectura es importante. Al igual se preguntó si les gustaría tener talleres de lectura. Crear espacios lectores con técnicas de animación; talleres de lectura. Son técnicas que fortalecen el gusto por lo que los alumnos responderán si conocen y quieren tener esta actividad. Estos espacios permiten indagar la disposición en la lectura mirando sus emociones, actitudes y conocimientos previos con los que cuentan.

Para recoger los datos que permitieran identificar los espacios dónde incidir para desarrollar y fortalecer el fomento a la lectura, se emplearon varios instrumentos, de los cuales se aportarán los resultados. Para llevar a cabo el DE, se determinó aplicarlo con el grupo con el cual se llevaría a cabo la aplicación del Diseño de Intervención Pedagógica que se presenta en el capítulo cuatro. Los instrumentos aplicados permitieron conocer más el contexto escolar, que se presenta a continuación.

1. La escuela “República de Irak”

La matrícula que ofrece la escuela primaria, “República de Irak”, indica que la mitad de la población es de la colonia Escuadrón 201, a un lado de la Región Centro, que es la coordinación institucional que controla los aspectos administrativos de los maestros en la Delegación Iztapalapa, hoy conocida como Alcaldía. La otra parte de la población escolar proviene de colonias lejanas a veces a más de una hora de distancia.

La escuela tiene doce años que inició como escuela de tiempo completo, por lo que su horario es de 8:00 a 16:00 horas. Su infraestructura está un tanto descuidada, recibe apoyo de la delegación en cuanto a ser pintada y ocasionalmente, alguna empresa aporta sillas para los niños, y algún otro tipo de mobiliario. Su población escolar de 495 estudiantes, conformando 16 grupos, entre éstos, hay dos de tercer grado.

El grupo 3º. "B" donde se llevó a cabo el DE, está compuesto por 32 niños y niñas, sus edades fluctúan entre ocho y diez años de edad. En su mayoría, son niños que les gusta aprender a través del juego, se interesan por investigar y participan activamente; el trabajo en equipo les agrada y se permiten socializar e interactuar con todos. Se dispersan fácilmente, pero logran realizar su trabajo pedagógico. Con respecto a la lectura, se capta que les agrada leer, sobre todo cuentos y algunos textos informativos relacionados con animales o el cuerpo humano.

2. Las aportaciones de los instrumentos aplicados

Como instrumentos se empleó un diario autobiográfico, se realizó un estudio socioeconómico, una entrevista dirigida, una encuesta de respuestas cerradas, cuestionarios y evidencias, de los que se da cuenta a continuación.

- a. El diario autobiográfico es un registro reflexivo donde se aporta la experiencia pedagógica que se vive con los niños. Incluye observaciones sobre las actividades, opiniones, sentimientos, interpretaciones. Si bien atiende la descripción, elementos etnográficos y el elemento subjetivo es evidente. En este sentido, se realizó incluyendo la posición comprensiva y analítica, así como de valoración.

El diario autobiográfico aportó aspectos de la escuela, de los niños, de sus comportamientos ante la lectura como se observa en una de las páginas del registro (Ver Fig.1).

Fig. 1 Ejemplo de una observación del Diario Autobiográfico		
Fecha	Observaciones o descripciones del hecho.	Conclusiones o reflexiones.
12-09-2011.	<p>Los niños exponían sus ideas sobre lo que entendieron de sus lecturas que se habían llevado previamente.</p> <p>Para esta actividad formaron un círculo.</p> <p>Algunos alumnos se extendían en su análisis de la lectura, y mostraban las ilustraciones de su texto.</p> <p>Jean Franco es un niño con necesidades especiales (TDA), él estaba interesado en la actividad, que preparó con mucho esmero, en su explicación utilizó términos técnicos; palabras que retomó del libro que eligió.</p>	<p>Los estudiantes estaban interesados en exponer sus ideas sobre sus lecturas realizadas.</p> <p>El haber elegido el libro o texto de su preferencia les produjo disposición, placer y concentración.</p>

Fuente. Elaboración propia durante la intervención.

Este diario autobiográfico ayudó a la reflexión de la intervención y práctica profesional, en él se fue registrando todo lo que sucedía en el aula y la vida cotidiana, donde surgieron las cuestiones subjetivas.

a. El estudio socioeconómico

Este tipo de instrumento permite conocer el entorno económico, social, cultural y escolar de una persona; enriquece en cuanto a saber desde donde trabajar con los niños. Su intención es identificar el nivel socioeconómico de la familia, el ingreso y el gasto familiar y brindar en lo posible el apoyo que pueda aportarse por parte de la escuela y en lo psicopedagógico. En este caso incluyó preguntas al fomento a la lectura en casa. Puede dar pie a realizar entrevistas breves, informarles o bien elaboradas para conocer más el entorno del niño.

Los datos que aportó la encuesta semi-estructurada de estudio socioeconómico dan una idea cercana a los contextos familiares y deja ver la problemática que existe en cuanto acercar la lectura a los niños en casa. También saber del tipo de prácticas que se realizan y sus influencias. Este instrumento estuvo conformado por preguntas cerradas y abiertas, que llevaron a cuestionamientos como: ¿Hay libros en casa? ¿Cuál es la influencia sobre el fomento a la lectura en

casa? ¿Qué interés demuestran los integrantes de la familia? ¿Ven interés en la escuela para el fomento a la lectura? ¿Cuál es el contexto lector familiar de los niños?

La encuesta semi-estructurada de estudio socioeconómico se llevó a cabo citando a los padres de familia horas antes de la salida, se les explicó la intención del instrumento, y que con ello se apoya la escuela para promover actividades sobre el fomento a la lectura, y para que sus hijos vayan siendo lectores autónomos. Si bien se obtuvieron datos en cuanto a su nivel socioeconómico, se rescatan las preguntas que tienen que ver con la lectura (Ver Anexo 1).

Los datos aportados son en cuanto al nivel de estudios de los padres de familia, pues esto es un indicador de ayuda que les prestan a los niños. Y donde se constata que quienes ponen a leer a los niños en casa son los padres analfabetos y no los padres con mayores estudios, pues a pesar de poseer un contexto alfabético en la familia, los tiempos de atención son menores o de cansancio por sus trabajos. El medio habitual de entretenimiento son los medios audiovisuales, la tecnología de información como la televisión, las maquinitas y los celulares.

Otro dato importante es que las madres de familia son más las que cubren la función de atender a los niños y que la mayoría son alfabéticas, aunque trabajan. Para clasificar a los padres de familia se consideró del rango de sin estudios hasta estudios de nivel superior. En el nivel medio encontramos que hay 22 madres y

padres, en el nivel superior son 12 madres y padres de familia. Esto da cuenta de que la mayoría cuenta con estudios, son alfabéticos (Ferreiro, 2000) y con ello existiera la posibilidad de que puedan apoyar a sus hijos en cuestiones académicas como se alcanza a ver en la siguiente tabla que se realizó. (Ver Fig. 2).

Fig. 2. Tabla del Nivel de estudio

Nivel de estudio	Padre	Madre	Totales
Sin estudios	0	0	0
Nivel básico	8	11	19
Nivel Medio	11	11	22
Nivel superior	6	6	12
Totales	25	28	53

Fuente. Elaboración propia de los resultados de la encuesta semi-estructurada de estudio socioeconómico.

Fig. 3 Tabla sobre el tipo de lecturas que tienen en casa.

Variante de texto	No. de familia que lo selecciona
Novelas	6
Cuentos	23
Periódico	4
Revista	4
Enciclopedias	4
Internet	1
Otros	15

Los tipos de lecturas que existen en los contextos familiares tienen que ver con la preferencia por el cuento, lecturas diversas y ocasionales de textos que no definen, novelas, enciclopedias, por último, periódicos, revistas y la red internet. Esto indica que saben de la existencia de textos aunque no hay un hábito por leerlos (Ver Fig. 3).

El niño requiere modelos de lectura, ver que otros se acerquen a ella, y sobre ello fue la pregunta

Fuente. Elaboración propia del resultado de la encuesta a

en cuanto a la frecuencia con que se lee.

Se obtuvo que de 32 madres y padres de familia sólo 10 de ellos leen a diario, los demás bajo periodicidades intercaladas. Por otro lado, también es notorio que a los niños no se les lee por no ser costumbre, por tener falta de tiempo, o simplemente por venir cansados de sus trabajos. También apareció que hay niños que están solos en casa. En cuanto a leerles en voz alta prácticamente la mitad lo hace y la mitad no, lo que no coincide con las frecuencias anteriores, porque otra situación notoria es que hay madres y padres de familia que optaron por dejar preguntas sin contestar con referencia a no leerles y en cuanto a la frecuencia de lectura (Ver Fig. 4).

Fig. 4 Tabla de Frecuencia de la práctica de la lectura, de razones por las que no se lee en casa y de leer en voz alta.

Práctica de lectura	Frecuencia	Razones de la falta de lectura	Frecuencia	Leer en voz alta	Frecuencia
Diario	10	Por falta de costumbre	5	Sí	19
Tres veces a la semana	2	Por falta de tiempo	5	No	13
Dos veces a la semana	2	Por cansancio	1		
Una vez a la semana	6	Porque los dejan leer solos	1		
Una vez cada 15 días	7				
Nunca	5				
Total	32		12		32

Fuente. Elaboración propia a partir de la encuesta semi-estructurada de estudio socioeconómico.



Fotografía No.1. Tomada por la profesora Verónica Bello Sánchez en la aplicación a los niños.

Como puede verse la lectura tiene un valor funcional en la familia, que supera el leer por gusto. No obstante que la mayoría de padres de familia tienen un buen nivel de estudios. Eso hace que el espacio familiar sea sólo en apariencia un contexto lector, aunque cuentan con indicios de atender la lectura hacia sus hijos a base de cuentos. Esto es contradictorio porque la práctica de lectura es variable y con peso hacia verla como responsabilidad de la escuela. Esto se constata porque la lectura en casa tiene poca importancia.

b. La encuesta semi-estructurada

Otro de los instrumentos que se aplicó fue una encuesta semi-estructurada, compuesta por un cuestionario mixto, con preguntas cerradas y abiertas, que permitió ver los intereses de las y los estudiantes con respecto a la lectura, sus conocimientos previos y su contexto lector en casa. (Anexo 2).

Es contrastante notar por qué no les leen, en relación a lo que contestan los familiares de la finalidad de la lectura en voz alta, pues es posible inferir que la lectura es más una tarea de la escuela que de la casa. En las finales la ocupan para controlar atención para que se duerman, y unos cuantos para que aprendan a comprender (Ver Fig. 5).

Para qué aprendan	8
Para qué aprendan a escuchar	6
Para qué duerman	3
Para qué pongan atención en la lectura	5
Para qué comprendan	6
Para motivar la lectura	2
Para involucrarlos con ellos	2

Fuente. Elaboración propia a partir de la encuesta semi-estructurada.

Se determinó aplicar a los niños del grupo 3° “B”, porque se observó que algunos de los chicos no comprendían las preguntas, se les explicó con otras palabras el contenido. Se pudo observar su disposición; dejando ver la actitud de intriga y emoción ante lo que podían predecir sobre esta actividad. También pidieron si podían hacer un dibujo al lado de la respuesta, lo cual se aceptó. Parecían concentrados en contestar la encuesta, pero vigilaban lo que como maestra hacía. Uno de ellos, Guillermo, mostró relacionar lo que se le preguntaba al tomar un libro y expresó: ¡*Este libro se lee aquí!* Algunos niños se tardaron un poco más del tiempo destinado, debido a que realizaron dibujos.



Fotografía No.2. Tomada por la profesora Verónica Bello Sánchez durante la aplicación de la encuesta a los niños.

En esta encuesta semi-estructurada, dividida en dos partes, aporta diversos elementos de análisis. En la primera parte permitió ver los conocimientos previos que los niños de tercer grado tienen sobre la lectura y su interés para ser lectores. La mayoría afirma tener gusto por la lectura, catorce mencionan que es por diversión, ocho porque aprenden más, y el resto aporta que ayuda a medir las palabras, es bueno y amplía su vocabulario.

Entre sus razones por la utilidad de la lectura es con el fin de ampliar sus conocimientos, vocabulario y ortografía, dando un porcentaje de un cincuenta y tres punto uno, un porcentaje de quince punto seis lo ve como importante para adquirir cultura, un porcentaje del doce punto cinco valoran que les ayudará en una mejor lectura y otro doce punto cinco del porcentaje les da diversión, un tres punto doce que le confiere ser un aspecto que contribuye a su capacidad y le dará poder, un porcentaje de tres punto doce más es una actividad que sirve para aprovechar el tiempo. En cuanto al tipo de lecturas un porcentaje del cincuenta por ciento prefieren los cuentos, un veinticinco por ciento le siguen revistas, un quince punto seis el

periódicos, un tres punto doce novelas y por último tenemos que un porcentaje del seis punto veinti cinco ponen que de otros (Ver Fig. 6).

Fig. 6. 1ª. Parte de la encuesta semi-estructurada dirigida a los niños sobre la lectura y tipos de lectura.											
Gusto por la lectura			Razones del gusto por la lectura			Interés por el fomento a la lectura.			Tipo de lecturas que tienen en casa.		
Opción	Resp.	%	Opción	Resp.	%	Opción	Resp.	%	Opción	Resp.	%
Sí	24	75	Porque es bueno	4	12.5	Para que tenga capacidad y sepa defenderse.	1	3.12	Novelas	1	3.12
No	8	25	Porque amplía su vocabulario	2	6.25	Para ampliar sus conocimientos, vocabulario y ortografía.	17	53.1	Cuentos	16	50
			Porque es divertido	14	43.7	Importante para su cultura	5	15.6	Periódicos	5	15.6
			Porque aprende más	8	25	Para aprovechar mejor el tiempo	1	3.12	Revistas	8	25
			Porque mide su lectura	2	6.25	Para que sepa leer bien	4	12.5	Otros	2	6.25
			Porque es bueno y amplía su vocabulario.	2	6.25	Para que se divierta.	4	12.5			
Total	32	100		32	100		32	100		32	100

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta semi-estructurada.

El segundo grupo de preguntas de la encuesta tiene que ver el acercamiento a la lectura por parte de los niños y adultos, si les interesa la lectura y las razones por las cuales ocurre, así como por qué no les gusta trabajar en talleres. De esto tenemos que veintidós niños dicen leer en casa.

Los padres son los que habitualmente son modelos de influencia de la lectura en casa; en otros casos también participan los abuelos o tíos, y en el caso de cinco niños, nadie lee en el hogar. Esto permite ver la influencia y ambiente lector que hay en casa, útiles para fomentar la lectura en la escuela. Este andamiaje puede contribuir a que se vea el contacto con la lectura y su influencia por los ambientes lectores. Podemos apreciar que la mayoría de los niños visualizan que pueden divertirse con la lectura y aprender otras actividades si participan en talleres de

lectura, aprender a leer, compartir espacios por gusto. Es importante identificar que el interés por leer algún tipo de lectura y los motivos por los cuales se lee aporta ideas que abren posibilidades de estrategias para la formación de lectores. Contrario a esto, se les hizo una pregunta sobre si les interesaban los talleres a la que contestaron diez niños que es aburrido, se duerme y porque no es costumbre en casa hacerlo. Estos puntos hay que tenerlos presentes para promover estrategias que eviten estas actitudes. Cuyos elementos hay que tomar en cuenta en el Diseño de la Intervención Pedagógica y en su aplicación (Ver Fig. 7).

Fig. 7 2ª. Parte de la encuesta dirigida a la lectura en casa por sus integrantes y sus intereses.														
Niños que leen en casa.			Adultos que leen en casa.			Interesados en talleres de lectura.			Motivos del interés en los talleres de lectura.			Falta de interés por talleres de lectura.		
Opción	Resp	%	Opción	Resp	%	Opción	Resp	%	Opción	Resp	%	Opción	Resp.	%
Si	22	68.75	Papá	12	37.5	Si	22	68.75	Para divertirse	8	36.36	Porque es aburrido	4	40
No	10	31.25	Mamá	11	34.37	No	10	31.25	Para aprender otras actividades	7	31.81	Porque se duerme	3	30
			Abuelo o abuela	2	6.25				Para aprender a leer	3	13.63	Porque no lee en casa	3	30
			Tío o tía	2	6.25				Para compartir el espacio	2	9.09			
			Hermano o hermana	1	3.125				Por gusto	2	9.09			
			Nadie	4	12.5									
	32	100		32	100		32	100		22	100		10	100

Fuente. Elaboración propia a partir de la encuesta semi-estructurada de estudio socioeconómico.

c. Evidencias

Otros instrumentos que fueron útiles son las fotografías y los videos tomados durante el proceso del Diagnóstico Específico. Estas evidencias auxiliaron para precisar y detectar datos sobre las interacciones en cuanto a la lectura (Anexo 2).

La observación fue un instrumento de gran apoyo en el conocimiento de la comunidad, del grupo de intervención, ya que se pudo detectar la disposición a este proceso lector, se observaron los avances a través del desarrollo del proyecto y como lograban concentrarse, lo que aportaban como nuevos conocimientos y realizar las tareas designadas para el ambiente lector.

3. Evaluación del Diagnóstico Específico

Lo que se pudo verificar mediante el Diagnóstico Específico, en el contexto comunitario, es una sociedad con un nivel académico profesional, pero que son lectores no funcionales, por las largas horas de trabajo, que propicia, llegar tarde a casa. Por lo tanto no tienen tiempo para la lectura. Con relación a los que alcanzaron un nivel medio superior algunos no acostumbran a leer a los niños, otros si lo hacen y son los abuelos, los tíos o padres de familia en su mayoría, siguiéndole la madre de familia debido a la ocupación doméstica. Aunque dicen tener un ambiente lector al mirar la disposición muestran lo contrario.

En el contexto escolar se dispone de una biblioteca que no se le da como tal el uso, solo es un espacio donde se clasificó una gran cantidad y diversidad de textos. Existe una profesora encargada de la actividad lectora, sus estrategias no motivan a los alumnos, por lo que no sienten disposición a la lectura, provocando poco inclinación a ella.

Pero también podemos observar que hay interés por los talleres de lectura, aunque lo ven como un entorno de influencia para el aprendizaje y su conocimiento, los proyectos que se desarrollan en el grupo son a través de estrategias donde se maneja lo artístico y las manualidades.

Los alumnos interesados en la lectura, aunque su contexto familiar no es un ambiente de no lectores, lo ven como un espacio para diversión sin ver que lo que se persigue es el placer, la autonomía lectora, el que aprendan a elegir sus propios textos y sean lectores críticos. Ven la lectura como una cuestión académica y quieren mostrar interés porque ven como una oportunidad de conocer entornos diferentes para aprender de una forma lúdica. Al ir contestando su encuesta se observaron sus emociones, interés y conocimientos previos. Poder aprender entre pares.

Con los padres de familia se pudo observar mediante el instrumento de estudios socioeconómico que tienen interés por la formación lectora para sus hijos, lo ven como un aprendizaje y la oportunidad de desarrollar una habilidad más,

algunos otros, de participación en el ambiente lector. Organizar e integrarse para poder ser modelos de lectura en las actividades que pueden preparar para el grupo o la escuela (Anexo 1).

En lo que se refiere al entorno del personal docente, algunos lo ven como una actividad académica más y de carga de trabajo. Sin ver que el acto de leer es un proceso dialéctico, donde se toma distancia de la práctica (codificarla) para transformarla y transformarse. Como la conclusión de un proceso y no de continuidad y de permanencia. Otros le dan importancia que se merece y desarrollan actividades de lectura en la hora del recreo, en el aula, con padres de familia o mejor aún invitan a la escuela a las actividades lectoras dentro o fuera de ella, como son las ferias de libro con entrada libre, también realizan la invitación de cuenta cuentos a la escuela (Estos datos se obtuvieron a través de la observación de la investigadora).

Aunque presentan el interés para desarrollar el fomento a la lectura; alumnas, alumnos y padres de familia, ven las ventajas para los niños de ampliar su vocabulario y de una transformación crítica, también lo miran como un espacio de diversión, otros para compartir o de convivencia.

4. El problema y una posible solución rumbo a la formación lectora

En este subapartado se presenta el problema al que se enfrentó, una falta de influencia lectora y espacios a la animación de la lectura para la formación de lectores, estos resultados del diagnóstico específico ayudaron a formular las preguntas de indagación a que da lugar y de los supuestos.

a. El problema: ¡No hay tiempo para fomentar la lectura!

En los niños de 3er. grado de la Esc. Prim. “República de Irak” hay una falta al fomento a la lectura al observarse que ven la lectura como algo utilitario, funcional, afirman que les aporta aprendizaje, pero es aburrida. Los lugares donde se atiende la lectura por parte de la escuela, significan un espacio de diversión, sin significado lector, cuestión que se extiende al hogar. Pues suelen ocupar la lectura como un apoyo para los

aprendizajes curriculares. Hay padres de familia que tienen poco tiempo para practicar la lectura con sus hijos, otros no la fomentan y dejan esa tarea a sus familiares, y aun así realizan y muestran disposición para el fomento a la lectura.

a. Preguntas de Indagación. ¿Cómo romper el silencio y comenzar la lectura?:

- ¿Cómo abordar la formación lectora de los no lectores, que contribuya al fomento a la lectura, en estudiantes de tercer grado de primaria de la Esc. “República de Irak”?
- ¿Cómo se puede propiciar ambientes para la lectura en el aula, que contribuyan a la formación de lectores para desarrollar el fomento a la lectura, en el tercer grado de primaria?
- ¿Qué tipo de estrategias contribuyen para lograr la formación lectora que fortalezcan el fomento a la lectura en niños de tercer grado de primaria?
- ¿De qué manera se puede involucrar a los padres de familia en el fomento a la lectura en beneficio de sus hijos de tercer grado de primaria?

b. Supuestos Teóricos: una ruta que invita a ser lector

- La formación lectora que considera el contexto sociocultural de los no lectores en el aula contribuye a que se desarrollen ambientes diversos de fomento a la lectura, donde se realicen estrategias de animación activas y creativas, que trasciendan hacia la escuela, casa y comunidad de los estudiantes de tercer grado de la Esc. Prim. “República de Irak”.
- Una forma de crear ambientes que desarrollen el fomento a la lectura en el aula es trabajando textos de interés de los educandos y apropiados a su edad, flexibles a su elección y por medio de una lectura oral compartida y silenciada personal, en el grupo de tercer grado.

- Las estrategias lúdicas y relacionadas con manifestaciones artísticas y manuales motivan a participar en ellas a los niños de tercer grado de primaria.
- Una forma de involucrar a la familia en el fomento a la lectura es haciéndoles partícipes de diversas actividades lectoras como Padres lectores en el aula, visitas en familia a ferias de libros, promoción a la lectura.

Delimitado el problema y construidas las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, se pasó a definir el camino metodológico para atender la fundamentación teórica, el Diseño de Intervención y la interpretación de la aplicación.

C. La construcción de una metodología desde la mirada biográfico-narrativa

Después de realizar el Diagnóstico Específico, bajo la problematización a que invita el método de investigación-acción se definió la metodología basada en una postura cualitativa a través de la investigación biográfica- narrativa desde la visión del grupo español de Antonio Bolívar, Domínguez y Fernández y el grupo argentino conformado por Daniel Suárez, Lili Ochoa de la Fuente, Paula Dávila y Gabriel Roizman.

Tanto la *Investigación biográfico-narrativa* como la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* aportan elementos metodológicos que permitieron organizar el análisis y la interpretación de los datos en el Informe biográfico que se presenta y en el Informe General que fortalece a la primera.

Este tipo de investigación hace tener una mirada cualitativa en todo momento. Por tanto, como atiende Álvarez-Gayou Jurgenson (2010) mirar de forma humanista, ya que se ve al ser humano en lo individual y como el elemento más importante en el contexto donde se realiza, donde tiene éxitos y fracasos. Caminar bajo esta visión, es poner de relieve la validez de la investigación, observando a las personas en la vida cotidiana, escuchándolos hablar para saber que piensan (Álvarez-Gayou,2010: 26).

Abordar una investigación desde este sentido cualitativo y donde se hace uso de la narrativa para dar a conocer la experiencia pedagógica, en este caso, y desde quien hace la intervención, es caer en lo autobiográfico. Por tanto, la escritura sirve para analizar los datos a la luz del contexto donde se inscriben y en un diálogo interactivo, que refleja lo que vive el sujeto de manera individual, exigencia que se requiere en la investigación y estableciendo relación con la teoría elegida. Eso, le da significado al relato (Bolívar, 2001: 19).

Además de tener un sentido cualitativo, también atiende un análisis inductivo partiendo de los datos obtenidos, se observa el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, su realidad histórica y el contexto en que se mueve. Esta posición narrativa-biográfica permite al docente dotarse y de forma sensible, re significativa durante y posterior a la Intervención Pedagógica. Asimismo, se comprende el escenario, a quienes fungen como sujetos de estudio como son los estudiantes con quienes se interviene.

1. Narrar los hechos educativos.

La narrativa autobiográfica permite ver como los participantes están concibiendo el presente, como proyectar el futuro, considerando las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa.

Asimismo el enfoque narrativo tiene su esencia en el relato o narración dándose así el discurso, donde el sujeto narra su experiencia, las personas tienen experiencias que contar, que relatar. Así pues el relato narrativo es una manera especial de decir en forma organizada una trama considerando, secuencia temporal, personajes, situación, teniendo los enunciados su propio sentido contextual dentro del argumento (Bolívar et al, 2001: 20).

Incluso en el relato se consideran otros elementos como el diálogo con otros textos/voces que ayudan a ver las explicaciones del relato. Una característica de la narrativa es que los individuos leen, explican su vida y la de los demás como relato, según menciona Sarbin (1993), (citado por Bolívar, 2001: 21), la narrativa orienta el pensamiento y la acción, es la forma en que el sujeto da sentido a su vida. Cabe

señalar que la narrativa tiene dos funciones; la primera proporciona las maneras de interpretación y la otra nos da orientaciones para actuar. En congruencia con un enfoque hermenéutico donde el sujeto es escritor de su relato de vida con una construcción de relato de ficción, literario, trama, acción o secuencia (Bolívar, 2001:21).

Bruner (1991), (citado por Bolívar, 2001: 21) sostiene que la narración sirve para ordenar la experiencia enmarcándola en lo que ocurre. Su forma autobiográfica le da una orientación global al pasado y al presente, en cuanto a cómo era el narrador y lo que ahora es, teniendo transformaciones pero no perdiendo su identidad. Con referencia a las características de la narrativa son las siguientes: tiene una epistemología constructivista e interpretativa. Incluso el lenguaje hace la mediación de la experiencia y la acción. Así mismo el tiempo es una parte importante en el significado.

Además el lenguaje es la herramienta que facilita la construcción de significados como el pensamiento, sentimientos y acciones. Así como la narrativa le da más importancia al yo dialógico, donde el contexto sociocultural influye en el discurso interno del sujeto por eso la objetividad de la voz en el relato, para expresar lo individual y lo de otros. Ayuda a construir significados que permiten tener un diálogo que sirve para razonar diversos relatos. En los relatos vemos la vida, sus relaciones y su valoración de lo que ha vivido. En la medida que el lenguaje media el funcionamiento de la experiencia (pensar, sentir, actuar), la narrativa expresa y representa la experiencia y dinámica de la acción humana. (Bolívar et al 2001: 23).

Al ser la narrativa una serie de acontecimientos donde el narrador describe la historia de su vida y a través de ella se identifica, tener una temática donde hay un comienzo, un intermedio y un fin, que en ella se ven a los sujetos en su forma de vivir, de ser y cómo se va formando, lo que expresa de sí, considerando la temporalidad donde se ven los sucesos transcurridos a lo largo de la vida del sujeto, articulando su vida, describiendo quién es (Bolívar et al, 2001: 24).

Como se puede observar la historia/relato de vida es una técnica que se utiliza para adentrarse en la persona que se está estudiando y conocer su mundo, el

sentido de la historia de vida es escuchar cómo el sujeto acomoda su historia de vida en los valores y formas de ser de la cultura a la que pertenece. También puede ser una especie de informe de sí mismo o sea de quién narra su vida.

Conforme se avanzó en la construcción de la historia de vida y del hacer se producirá el discurso dialéctico entre narrador y entrevistado. En cada relato de vida se ve reflejado el yo, donde se ve su mundo y dentro de este otros aspectos como lo personal, social, ideal oculto, real, al enfrentarlas nace un nuevo “yo reconstruido” (Bolívar, 2001:38).

2. Qué tomar en cuenta para producir un relato pedagógico

Santamarina y Marinas (1994: 272-280 citado por Bolívar, 2001: 40). Propone que para la producción e interpretación de una historia de vida se establecen cuatro dimensiones centrales:

- La construcción de lo narrado se realiza en función de quien la escucha y para qué lo hace.
- La reconstrucción del pasado y su veracidad, se reconstruye el pasado en función del presente y su contexto actual.
- El problema de la identidad, hay una representación de sí mismo, al narrar la propia historia de vida y puede ser substancial o situacional.
- La memoria colectiva, en donde lo individual se mediatiza por lo colectivo y es construido por aproximaciones sucesivas.

3. Tratamiento de la narrativa

El tratamiento dado a esta narrativa es de análisis holístico de contenido. Además de ver los hechos en los procesos hace que esta narrativa biográfica le hace establecer un orden en el conjunto de sucesos pasados, entre lo que era y lo que es hoy y los proyectos por venir personales y profesionales; es decir, entre pasado, presente y futuro, bajo una perspectiva global del desarrollo, como es la aproximación biográfica y la teoría de los ciclos de vida, bajo una visión fenomenológica del crecimiento y atiende la maduración de la mirada como

profesores en todas sus dimensiones: moral, cognitiva, de capacidad de juicio reflexivo, y del enfoque de las preocupaciones profesionales (Bolívar, 2001: 44-45).

En estas narrativas biográficas es posible que profesoras y profesores expresen aquellos aspectos que integran su identidad: autoimagen, autoestima, auto percepción en el desarrollo de las tareas de la enseñanza, motivación profesional, perspectivas de desarrollo futuro y necesidades formativas. Todo esto bajo dos perspectivas, una contextual, que permite penetrar en el universo de relaciones culturales y análisis de los procesos educativos, y otro, bajo una perspectiva integral, global, inseparable de los aspectos de evolución personal en todos los órdenes: desarrollo de la personalidad, vida afectiva familiar, y vida socio-profesional. La articulación de todos estos aspectos permite explicar una realidad bajo una perspectiva biográfica, tratada de manera transversal en tres dimensiones: individual, colectiva y universal/generacional (Bolívar et al., 2001: 44-45).

4. El sentido de documentar la experiencia pedagógica

La documentación de experiencias pedagógicas contribuye, al dar cuenta de lo que pasa en la escuela, de lo que hacen los maestros y maestras, a reconstruir y dar un sentido pedagógico al escribir, leer y reflexionar, no solamente para el que tuvo la práctica docente sino también los otros profesores con los que convive. Incluso se da una reflexión ya distanciada, descubriendo sentidos pedagógicos al momento de estar narrando la experiencia como docente –autor/a. Por tanto esta experiencia ayuda a realizar una transformación, a convertirse en lector/a, intérprete y comentarista de la propia práctica y vida profesional. De tal manera el texto pedagógico tiene características específicas donde se articulan el tiempo, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su realización (Suárez, 2006: 5).

En tonces de manera esquemática las características a considerar en la documentación de la narración biográfica, desde el punto de vista de Suárez et al (Suárez, 2006: 6-7) son:

- Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas que se van a relatar y documentar.

- Escribir y reescribir distintos tipos de textos y versiones variables de relatos de la experiencia pedagógica a documentar hasta alcanzar una versión “publicable”. En este momento se compone y se recompone la secuencia narrativa que da sentido a diferentes sucesos de la experiencia. Al igual se viven momentos de soledad y reflexión por el trabajo individual ya que somos autores de nuestros relatos de estas experiencias pedagógicas.
- Editar pedagógicamente el relato de experiencias. Implica una compleja trama de operaciones cognitivas al colaborar e incidir en sucesivas y recursivas producciones textuales. Se da la lectura y relectura propia y de otros docentes.
- Se publica el relato de la experiencia pedagógica.
- Se hace circular el documento narrativo de experiencias pedagógicas.

Como se ve, es todo un camino que hay que atravesar, de transformar y de resignificar trabajándolo con diversas voces: las teóricas, las contextuales y las de los participantes o protagonistas de los hechos.

5. El análisis de los datos

Los diversos instrumentos que se aplican sirven para ir desarrollando una narrativa cronológica. Esta hace las veces de una traducción o reescritura. “*El transcrito se convierte en intérprete*”. Bourdieu (1999) (citado por Bolívar 2001: 192). Un problema es analizar las entrevistas biográficas porque hay que reducir la información, “*desplegar, estructurar datos, extraer, verificar conclusiones*”. Miles y Huberman (1984) (citado por Bolívar 2001:192). De acuerdo a estos autores hay que transformar los datos en resultados de investigación. Bolívar menciona que la dificultad se encuentran en dos extremos: primero un análisis no formalizado, de forma narrativa cercano a la descripción literaria o reportajes periodísticos, por lo que no se justifica el análisis, y segundo, un análisis formalizado, cuando es fuerte es un lenguaje variable que quiere ser cualitativo (p.192-193).

La respuesta que proporciona es que hay que construir un marco interpretativo que oriente la organización de los datos, y cuidar en la investigación biográfico-narrativa, que el tratamiento del problema metodológico sea combinar a un estilo más analítico sin que pierda su riqueza de matices y diversidad. Los relatos deben ser relevantes contando con modos paradigmáticos, donde se explica el modo humano.

Ahora bien el relato de vida se encuentra en estado natural, ya que hay que darle un tipo de marco teórico y propuestas metodológicas. Hay que ir seleccionando las experiencias biográficas más relevantes (Lieblich et al (1998) citado por Bolívar, 2001:195) propone un modelo para clasificar y organizar los tipos de análisis narrativos, del cual se eligió el análisis holístico de contenido:

a) Holístico categórico: unidad de análisis, el texto como un todo. La vida de una persona es el todo.

b) Dimensión (contenido/forma), es el análisis literario de texto, se ubica uno en el contenido: de lo que sucede, el por qué y los que participan.

De este análisis se dan cuatro modos de leer y analizar la narrativa (Fig. 8).

Fig. 8 Tipos de análisis narrativo.

	Contenido	Forma
Holístico	H-C	H-F
Categórico	C-C	C-F

Tomado de Bolívar et al, La investigación biográfico-narrativa en la educación, 2001: 195.

Otro aspecto que se atiende en la narrativa es el hermenéutico, la intervención reconstruida como es el caso de esta tesis, hace uso de un análisis temático de los relatos de vida, esto es, hace el estudio de un tema y los aspectos narrados según el significado.

En la investigación biográfica narrativa, el sentido hermenéutico, ayuda a dar un informe, con una particular escritura, que será leído por el narrador y después por un público lector, eso obliga a tener una buena historia narrativa. Debe de verse

escena tras escena, desarrollo del personaje a través del diálogo, ubicación del punto de vista subjetivo de tercera persona. Debe de estar presente la voz del narrador en el texto y del investigador, la investigación debe tener coherencia, credibilidad de una narrativa cualitativa, es decir, coherencia o severidad del argumento que presentan. En el caso de la presente tesis con todo lo expuesto de la investigación biográfica narrativa, se consideró los siguientes aspectos: se define el problema al que se enfrentó, se identificó y seleccionó la práctica pedagógica que se documentó, se realizó un relato de experiencias pedagógicas con un sentido hermenéutico.

6. La técnica y los instrumentos

Para atender los datos y reconstruir la experiencia se hizo uso de la técnica de relato único. En este relato tenemos que considerar que la historia de vida es la reflexión sobre la vida y que se ubica en la crónica del yo a distancia de otro (investigador/encuestador), en la área geográfica y temporal de la vida. (Bolívar, 2010:36). Se permite al investigador adentrarse y entender el interior de los sujetos que van a ser estudiados. Para poder ser escuchados como individuos en su forma de organizar su vida y dentro de una cultura en la que se forma. Por lo que para esta investigación se consideró como técnica el relato único en entrevista de profundidad ya que se considera un único individuo que como tal es el objeto de estudio; las voces de los alumnos, como del profesor, los personajes del entorno escolar como profesores y los padres de familia. Dando cuenta de procesos del desarrollo personal e institucional realizando a su vez una reflexión tanto individual como colectiva en el centro escolar en un relato polifónico (que permite entender la historia institucional del centro escolar) (Bolívar, 20010: 255). En donde en las entrevistas se pretende una profundidad en los aspectos y conceptos en los que más han incidido los relatos de referidos, de las historias del centro escolar (Bolívar, 2010:302).

Esta técnica requirió de varios instrumentos entre los cuales están:

- El Diario Autobiográfico: es un *registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) donde se anotaron lo que se fue observando de la realidad*

escolar como autonarración, del desarrollo de las vivencias y sentimientos profesionales y personales. Este diario fue escrito de forma cíclica: con reflexiones sobre las experiencias vividas, este proceso de la escritura se transmite sentimientos, preocupaciones, afectos, frustraciones, ambiente de clase, actitudes de los alumnos, opiniones, interpretaciones, entre otros. El formato puede ser descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo. Pero finalmente fue mejor una mezcla de todos con una metodología para documentar y aprender de la experiencia de la realidad escolar (Bolívar, 2010: 183). Esto permitió reflexionar sobre la vida profesional, para interpretar y evaluar la acción docente. Para realizar propuestas de cambio en las vivencias positivas como negativas (Bolívar, 2010: 184). Y realizar una publicación.

- El Relato: es otro instrumento que se utilizó para esta investigación ya que el narrador tiene la oportunidad de contar su vida, cifrándose en dimensiones más relevantes con orden coherente en la construcción de interpretar sus experiencias, acontecimientos, contextos, acciones, etc., de su vida profesional en la enseñanza escolar. Con un sentido de profundidad.
- La Fotografía: es el conjunto de materiales que recoge el recuerdo y evidencia de los hechos de la experiencia profesional de la práctica escolar en donde se realizó la investigación, donde quedó plasmado las acciones del proyecto que se realizó con los alumnos, padres de familia y la influencia a otros.
- Carpeta de Aprendizajes: es considerado como un instrumento para la reflexión y aprendizaje para los docentes en su desarrollo personal y profesional. Esta carpeta se construye de materiales y documentos, programas, trabajos propuestos y realizados por los alumnos. Donde el profesor considera útiles por su significación, interés, carga afectiva, originalidad, reflejando, una imagen de quién es. Estos documentos sirven para atribuir una identidad a las personas. En este caso se ven los trabajos y escritos de los integrantes. Aunque no se recopilaron los suficientes pero se tienen algunos escritos y trabajos de los participantes.

- Videos y Audio Grabaciones: este tipo de instrumento sirvió para mirar desde fuera la práctica docente, al ver la proyección se realiza un análisis de los errores y aciertos que se van dando en el desarrollo del proyecto, para regresar y mejorar la práctica pedagógica.

Realizar el Diagnóstico Específico y reflexionar sobre los componentes del problema, de las preguntas de indagación y de los supuestos teóricos, permitieron dar forma al siguiente capítulo que tiene que ver con la fundamentación teórica.

III. EL FOMENTO A LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo presenta la fundamentación teórica a partir de tres ejes: la aportación de un breve estado del arte compuesto por varias investigaciones relacionadas con el fomento a la lectura. El segundo eje tiene que ver con diversos aspectos teóricos que permiten atender el objeto de estudio. El último eje, está constituido por la base didáctica donde se explica la Intervención Pedagógica: pedagogía por Proyectos.

A. Aportes de varias investigaciones sobre el fomento a la lectura

Las presentes investigaciones constituyen un breve aporte que permite vislumbrar el tratamiento del fomento a la lectura en diferentes años, del 2000 al 2008. En ellas surge la importancia de la lectura y las dificultades que hay para este aspecto de la lengua, en una sociedad donde hay pocos lectores y es poca su práctica. El resultado de estas investigaciones hace ver que los métodos utilizados hasta ese momento de cada una, ya no son convenientes, pero permite analizar la realidad que se vive para ajustar a la necesidad de nuestro contexto en la aplicación.

1. Una necesidad mundial, compleja y necesaria

En la siguiente investigación trata sobre “La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario: El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)”. Sus autores Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca García de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.2000-2004.

Esta investigación define como primera instancia que es lectura, la cual tiene una variedad de términos, aquí manejan el siguiente “un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo construye su propio significado, siendo la lectura un proceso constructivo, dándole un sentido lector, de acuerdo al contexto y

experiencias que tiene. Dando como resultado que la lectura es una capacidad compleja, superior y exclusiva del ser humano que lo lleva a la adquisición cognitiva.

Después de haber definido el concepto de lectura se analizará cuáles son sus exigencias y su problemática en el contexto educativo desde una perspectiva globalizada al amparo de los nuevos paradigmas mundiales, con especial referencia a la universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala que la formación lectora de los estudiantes y su participación en la sociedad para tener una habilidad para descodificar, interpretar el significado de las palabras, estructura gramatical, así como construir un significado y saber leer entre líneas, implica la habilidad de comprender e interpretar una serie de textos, para desarrollar el conocimiento y el potencial personal para contribuir en esta sociedad.

Mediante la investigación realizada se detectó que en el caso de España el 51% de la población no son lectores y otro país altamente desarrollado que tiene esta problemática es los Estados Unidos de Norteamérica “Más de una tercera parte de la población norteamericana tiene problemas de lectura, a tal grado que se estima que 60 millones son analfabetas funcionales”. Su puntuación de comprensión lectora y de habilidades de interpretación y de sintetizar, muestran una disminución.

En el caso de los países menos desarrollados que pertenecen a la OCDE, la problemática de la lectura es aún más grave, así lo revelan las conclusiones del Estudio PISA 2000. Dónde muestra a 13 países miembros entre los que destacan México, que presentan índices muy por debajo del promedio estadístico de la OCDE en habilidades de lectura.

La UNESCO, ha llevado a cabo investigaciones en torno a la problemática lectora y Japón tiene el primer lugar mundial con el 91% de la población desarrollando el hábito de lectura. En seguida Alemania con un 67% y Corea con un 65 % de su población lectora. Cuba es un país que cuenta con un porcentaje alto en sus estudiantes de nivel básico. Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y

Ecuador han disminuido su lectura, y manifiestan que no leen por falta de hábitos, o no leen por falta de tiempo y dinero para comprar libros. En México hay 32 millones de jóvenes y adultos que no saben leer y escribir o sus estudios son mínimos y los que pueden leer y escribir no lo hacen convirtiéndose en analfabetas funcionales.

A nivel internacional, México ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura de una lista de 108 naciones del mundo, con un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante. Esta carencia afecta a la educación y la cultura porque no adquieren los conocimientos y habilidades para tener éxito en el futuro y eficiencia en el nivel básico.

Esta investigación deja ver claramente la carencia de la formación lectora tanto a nivel mundial como a nivel nacional, las causas y efectos de este proceso, viendo la necesidad de promover la lectura de forma necesaria y funcional.

2. El Derecho de ser lector

En esta investigación, “Lectura y sociedad del conocimiento en España”, de Pedro César Cerrillo Torremocha, investigador español, quien relaciona la lectura con la sociedad, con base en las encuestas que realiza PISA en el 2004, en la sociedad española.

En la sociedad la lectura no es un ejercicio regular, de hábito o por gusto, no es entendida, ni aceptada como un derecho ciudadano. En este estudio relacionado con niños y adolescentes, se indica que el orden de preferencias de actividades en el tiempo libre, la lectura queda relegada al penúltimo lugar. Afirman que leer no está de moda y es una actividad poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y por los jóvenes, a quienes les da vergüenza mostrarse como lectores y que sus amigos lo sepan. También manifiesta que la lectura no se da por gusto, la tendencia a leer textos instrumentales u obligatorios.

La lectura por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, no es práctica común. Se podría reconocer a un lector porque leía con frecuencia o usaba la biblioteca. Hoy hay más actividades lectoras, pero no hay un número detectable de lectores ni hábito de lectura. De hecho, menciona el

investigador, tienen que asumir nuevos retos. Eso lo llevó a aplicar una serie de encuestas, en las cuales surgió que leer no es un juego, es una actividad cognitiva y compleja donde interviene el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos. También que los cambios en los modos de comunicarse afectan la lectura y a la promoción de esta, creándose nuevos espacios, y considerando la vertiginosidad que generan los medios de comunicación, los tiempos de globalización, multiculturalismo o migración.

La mayoría de estas encuestas de hábitos de la lectura describen que las prácticas son muy esporádicas y muestran que en los niños y adolescentes el dominio del lenguaje escrito resulta débil en exceso. También hay coincidencia en señalar que, aún hoy, uno de cada dos españoles mayores de 14 años no lee habitualmente. Por otro lado, el informe PISA de la OCDE, realizado a 32 países, ha señalado que un 15% de los escolares españoles llegan al final de la educación obligatoria con importantes problemas en su competencia lectora, problema que en la mayoría de los casos está relacionada con su capacidad. Si bien este estudio no está relacionado de lleno con el fomento a la lectura, si nos aporta, que en ningún momento es contemplado este proceso como una acción, por lo menos, para favorecer la comprensión lectora.

Por tanto, el desarrollo de esta investigación permite ver y confirmar que el fomento a la lectura no es desarrollado dentro de la currícula ni fuera de ella. Lo que permite retomar es que para favorecer el fomento lector hay que tomar en cuenta el interés de los estudiantes.

3. La importancia del contexto para trabajar la lectura

En esta investigación, “La adquisición de la lectoescritura en educación básica, desde las teorías interaccionistas sujeto-ambiente”, de María Minerva López García, Rita Virginia Ramos Castro y Marisol de Jesús Mancilla Gallardo, presentan el caso de tres escuelas primarias, durante el ciclo escolar agosto-julio de 2008, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con 77 alumnos del primer grado que fueron detectados con retraso en la adquisición de la lectoescritura. El Propósito del trabajo

era saber cómo la enseñanza influía en el desarrollo de las habilidades para el dominio del proceso de lectoescritura.

En primer lugar, realizaron una evaluación a través de un instrumento estandarizado, para saber el estado de sus habilidades. Simultáneamente desarrollaron la observación y la entrevista a 12 profesores, lo que les permitió desde una perspectiva etnográfica, encontrar las diferentes problemáticas relativas a la formación docente y las creencias que siguen teniendo los profesores sobre lo que significa leer y escribir, enseñar sobre este proceso y deja ver cómo éste influye en el fomento a la lectura.

Los 77 niños se encontraban cursando segundo grado cuando aplicaron la fundamentación teórica interaccionista: sujeto-ambiente. Ésta les permitió indagar en las habilidades de los niños y la enseñanza del profesor.

El problema principal al que se enfrentaron fue un retraso en la adquisición de lectura, desconocimiento del alfabeto, pobreza en la construcción de palabras completas, confusión y sustitución de fonemas. Cuestiones que dificultaban disfrutar la lectura.

Las pruebas no estandarizadas sobre lectura y escritura de palabras y pseudopalabras, identificación de palabras cortas y largas en textos cortos, dictados y escritura extemporáneas les mostraron que los niños no se acercaban a la lectura. Posteriormente usaron una Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE) propuesta por Mora (1993). Esta valora la coordinación vasomotora (movimientos controlados de mucha precisión; ojo, mano, dedo, donde se utiliza en acciones como cortar, pintar, rasgar, pegar, etc.), memoria motora, percepción y discriminación visual, articulación, vocabulario, estructuración espacio temporal, percepción y discriminación auditiva, memoria visual inmediata y memoria lógica inmediata. Se realizaron observaciones de forma paralela no participantes y entrevistas no estructuradas, una vez a la semana en la primera mitad del ciclo escolar, a los doce profesores de entre 35 y 50 años de edad, con antigüedad de 5 a 25 años en docencia que atendieran a los seis grados de educación primaria.

Esto dio como resultado una falta de correspondencia, fonema-grafema y grafema -fonema, una mayor inversión de tiempo y recursos cognitivos para que los niños pudieran adquirir una lectura aún poco fluida y una escritura con pocas omisiones y sustituciones de palabras que aparentemente eran de uso común. Bajo estos aspectos, la lectura se les hacía tediosa, poco interesante y buscaban alejarse de ella. Esto se acrecentaba con el ausentismo y los niveles de maduración. Además, observaron que la saturación de niños por grupo ocasionaba muchas distracciones y faltas de atención. Consecuentemente la disciplina se relajaba y eso provocaba dar actividades poco propicias tanto para la comprensión del lenguaje hablado y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza. Esto confundía a los niños en cuanto a la lectura.

La investigación llevó a reflexionar que el método para la adquisición de la lectura y la escritura tiene influencia en el fomento a la lectura, en la formación de lectores, en la carencia de ambientes lectores en la familia, en la comunidad y en ocasiones en la escuela. De ahí que fue un punto a tomar en cuenta al trabajar el fomento a la lectura con niños de tercer grado. Esto es considerar su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

4. Los avances de los procesos de lectura y su formación crítica

En el artículo: “Discusiones curriculares críticas de la lectura y la escritura en la Etapa infantil para el cambio social”, de Concepción Sánchez Blanco de la Universidad de Coruña, España, inscrito por la Revista Iberoamérica de Educación, realizado en el 2008, analizan la influencia del contexto sociocultural que rodea al niño en cuanto a su relación con la lectura. Su análisis se enmarca en la Psicología de corte constructivista a partir de plantear que cuando un niño ve a un adulto tomar un texto, él hace lo mismo e imagina lo que dirá, revisa el libro y reconoce que hay avances y retrocesos en la lectura.

Sánchez menciona que los nuevos enfoques para la adquisición y el aprendizaje de la lectura y escritura, del fomento a la lectura, plantea reconocer y recuperar los conocimientos previos del niño, de ahí que es importante la utilización de los portadores de texto, bajo una actitud crítica hacia el consumo de productos

que colonizan, por ello hay que propician una reflexión de esta situación. Propone utilizar estos anuncios o empaques con publicidad para los escritos y la misma lectura, estos portadores llevan logotipos, pero con cuidado porque reflejan la ideología corporativa.

Estos portadores son recursos atractivos que están llenos de significado y que sirven para explorar los conocimientos previos con relación a la lengua escrita, y en los infantes favorecen el fomento a la lectura. Además, favorecen ciertos aprendizajes para la lecto-escritura, aunque estos son un recurso neutro que hay que trabajar con los niños de forma crítica para no propiciar el consumismo ni que caigan en campos de dominio y control y buscar que la lectura fomente un proceso de alfabetización acorde con la transformación de la realidad.

Desde la investigación del constructivismo psicológico la enseñanza no puede ser reducida avanzar en estos estadios cognitivos de la génesis del conocimiento del código de la lengua escrita. La interpretación de esta investigación referida a la génesis cognitiva de conocimiento como código de lengua escrita se tiene que convertir en una discusión crítica en los docentes en la técnica de la enseñanza. Por lo que llega a la conclusión de polarizar y construir una práctica crítica en la relación a la lecto-escritura en la educación primaria, y contribuir con su avance al fomento a la lectura.

En la Intervención Pedagógica que se realizó para esta tesis, se tuvieron presentes la utilización de los conocimientos previos y la selección de textos de acuerdo a la edad de los estudiantes.

En general, estas investigaciones aportaron que la disposición y circunstancia hacia el fomento a la lectura son necesarias, que hay que tomar en cuenta que hay que partir de los conocimientos previos de los niños, de los jóvenes, de los propios adultos para que les sea motivante, al igual considerar su edad. Así mismo, la importancia de que en el currículum se vea esta acción lectora como parte de la enseñanza, de los aprendizajes a partir del interés a quien se dirija. Tener presente que tiene influencia de cómo de niños se aprendió a leer, y por lo tanto en la

existencia o no de ambientes lectores. Eso hace tomar en cuenta la ZDP, porque tiene importancia lo sociocultural cuando se emprende esta labor lectora.

B. La concepción sobre el fomento a la lectura

En este apartado se presentan los planteamientos teórico-pedagógicos que sustentaron la construcción de la Intervención Pedagógica y su propia aplicación. En primer término, se da una visión general de la importancia del contexto de los niños, posteriormente el trabajo sobre la ZDP que propone Vygotsky. En seguida cómo favorece el desarrollo del niño y el aprendizaje al trabajar el fomento a la lectura.

1. ¿Cómo inicia el fomento a la lectura?

La lectura es una acción complementaria de la escritura que no solo pueden usarse a través de los libros de texto, la lectura se realiza, no solo con los que se estudian, sino con aquellos que desarrollan nueva imaginación y se lee por gusto. La lectura es como una ventana donde el niño ve y conoce el mundo a través de la palabra leída, instalada en la lectura y en la escritura (Garrido, 2004:7).

Garrido nos plantea que es importante formar primero el gusto por leer, la afición, el amor hasta llegar a la erudición si es posible. La vida en el mundo de los libros, es gozar las riquezas culturales, la belleza del pensamiento. Es iniciarse en el arte de leer. Por ello un punto muy importante para iniciar el día en la clase es ver al profesor frente al grupo con un libro, que no sea de texto, con el fin de gozar de la lectura, de su esencia. Es un juego, donde alguien nos inicia, nos contagia, alguien lee con nosotros en voz alta dando sentido a la lectura, fomentando la lectura. (2004:35). Por eso la lectura en voz alta es un medio para provocar emociones, interés a los oyentes y facilitar la comprensión del texto. Además el profesor debe ser capaz de mostrar con el ejemplo, como se lee. Y leer textos del interés y necesidad de los participantes (2004:37).

Otro punto que nos señala Garrido es que la causa del fracaso en el fomento a la lectura es que en lugar de promover el gusto por la lectura y la comprensión se sigue en el mecanismo de la velocidad y la dicción (2004:55). Por ello es importante

que el profesor debe ser un lector, con círculos de lectura para que contagie la lectura y fomente la lectura (2004:60).

Desde otro punto de vista, Cassany nos dice que desde la mirada sociocultural, leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionada con otros códigos (habla, iconos), se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad (2009:18).

Entonces leer y comprender es “contribuir” en una acción preestablecida socialmente, es decir aceptar un rol determinado y unos valores implícitos y un sistema ideológico. Al igual plantea la propuesta lingüística, que leer consiste en procesar técnicamente las letras, pone como importante las herramientas cognitivas para construir el significado, aquí el niño debe recuperar el conocimiento previo que necesita de la memoria a largo plazo al formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y reformular sus hipótesis (Cassany, 2009:19).

En la práctica lectora se relaciona todavía más con el entorno social del aprendiz, se utiliza materiales auténticos, se adquiere una actitud crítica, se pretende darle poder al educando para que desarrolle sus prácticas con su ideología (Cassany, 2009:21). Entonces para el fomento lector se debe orientar a la acción social donde practique la lectura, su uso en diversos y variados apoyos didácticos. Los educandos deben tener claro el propósito comunicativo para abordar el texto, saber el rol social que asumirá al leer para así seguir al fomento lector.

Por ejemplo cuando realizan los niños actividades como jugar naipes, comunicarse con un familiar distante, buscar información de un lugar turístico, armar un juguete, todas estas acciones son *eventos letrados* (Cassany, 2009:25) donde la letra cumple un rol importante, puede ser en forma de cuento, carta, manual de instrucciones, etc.

Además en las prácticas letradas se inscriben las identidades de las personas, al *desarrollar maneras de leer y escribir* (Cassany, 2009) de acuerdo a como se identifican con los miembros de un grupo social e instituciones. Es decir,

un niño que se socializa con el fomento de la lectura sabe el tipo de gente con la que se relaciona y que tipo de cosas hace con la lectura. Entonces, *a través de la lectura y la escritura las personas le dan sentido a sus vidas y a cómo proyectar su identidad en diversas situaciones* (Cassany, 2009:29). De ahí la importancia del fomento lector en los niños.

2. ¿Cómo influye el contexto socio-cultural en el fomento a la lectura?

Uno de los planteamientos teóricos que se tomó en cuenta es la aportación socio-cultural desarrollada por Lev Semiónovich Vygotsky, el cual señala la importancia que tiene el contexto donde se desarrolla el niño porque influye de manera determinante en su forma de pensar, de actuar y en el desarrollo de sus procesos cognitivos. Plantea que la cultura está reflejada en la forma de ser de cada sujeto, en la forma de aprender, de solucionar sus problemas y de ver el mundo. Toma en cuenta la influencia de la cultura, el contexto, los procesos mentales, el lenguaje, las funciones mentales, la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Los conocimientos que se adquieren se heredan de generación en generación a través de la cultura, acumulando una serie de experiencias e información cada vez más variada, el niño se apropia de lo que vive en su contexto adquiriendo conocimiento y entendiendo de acuerdo a lo que hereda de su cultura y su contexto (Bodrova, 2010:10).

El contexto social ayuda al desarrollo los procesos mentales, los conocimientos que construye pueden compartirse al interactuar con otros sujetos. Después el niño hace suyo este proceso y lo utiliza de forma independiente. Por eso es importante que se consideren las diferencias de cada alumno en el momento de fomentar la lectura. El contexto determina parte de su aprendizaje y favorece la construcción de sus ideas al relacionarse con una lectura de su interés o que lo ha motivado para disfrutarla.

Trabajar el fomento a la lectura considerando esta posición sociocultural, hace tomar en cuenta la utilización de la memoria, pues el niño desarrolla una serie

de estrategias para guardar la información y después emplearla. Para Vygotsky los procesos mentales comienzan en lo social y después pasan a lo individual, la interacción con su contexto le permite interiorizar los procesos mentales (Bodrova, 2004:11). Por tanto, al aplicar una estrategia de fomento a la lectura sea conveniente hacerlo de forma cooperativa y luego aterrizarla de manera individual.

Vygotsky nos habla también de la importancia de las funciones inferiores y superiores, las funciones inferiores son las que se desarrollan al nacer y se desenvuelven hasta determinado nivel: algunos ejemplos son la sensación (uso de los cinco sentidos), la atención reactiva (la atención dominada por fuertes estímulos ambientales, cuando uno pone atención al ruido de un carro), la memoria espontánea o asociativa (es la facultad de recordar después de que dos estímulos se han presentado juntos durante muchas veces, como cuando se asocia la tonada de un comercial y su logotipo de una compañía) y la inteligencia sensomotora (según la teoría de Vygotsky, se refiere a la solución de problemas en situación que impliquen la manipulación física y o motora, prueba de ensayo y error).

Las funciones mentales superiores (FMS) son las que van apareciendo en la interacción con otros, dependiendo del contexto social y el escolar. Las FMS son conductas deliberadas, mediadas e interiorizadas; en ellas influye la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico. La influencia del contexto cultural es esencial en ellas, por la manera en que estas se adquieren (Bodrova, 2004:22). De ahí que al trabajar el fomento a la lectura sea conveniente presentar diversos textos a los niños, que previamente se hayan leído e investigado sobre ellos, así considerar el interés, la edad y el contexto sociocultural de los lectores potenciales, así que la importancia de tener presente la ZDP de cada uno.

3. La Mediación y la ZDP

La importancia de incidir en la ZDP desarrollada por Vygotsky hace tener en cuenta el nivel de desarrollo mental del niño y las habilidades que están a punto de surgir, y los límites de desarrollo de ese instante.

En esta parte, es igual de importante el uso de mediadores para el aprendizaje, los cuales permiten estimular el medio ambiente y la respuesta individual que provoca en el individuo, en este caso en el niño al facilitar una conducta determinada. Según la teoría sociocultural, un mediador se convierte en herramienta de la mente cuando el niño lo utiliza en su actividad, y al usarla se apropia de ella. La mediación facilita el avance del pensamiento y el razonamiento. Por ello, para desarrollar el fomento a la lectura, es relevante tomar en cuenta que el lenguaje es la herramienta que favorece la mediación para acercar la lectura de diversos textos al niño, y que estos textos son los signos que le permitirán ir desarrollando sus procesos cognitivos que le asistirán después para expresar lo que piensa acerca de lo que lee.

Las ideas de Vygotsky sobre aprendizaje y desarrollo nos explican por qué es tan difícil la enseñanza, dadas las diferencias que hay en cada grupo y que no se puede dar el aprendizaje como una receta, para que se den cambios en los niños para desarrollar una habilidad en particular. El maestro tiene que ajustar sus métodos de manera frecuente para adecuar los procesos de aprendizaje y enseñanza de los educandos, lo que desde luego representa un reto.

El lenguaje ayuda a imaginar, a manipular, crear ideas nuevas y comparte con otros las mismas, desde las propias experiencias socioculturales que cada quien tenga. Esa es la forma mediante la cual intercambiamos información.

El lenguaje contribuye a compartir experiencias que a su vez sirven para construir los procesos cognitivos y ayuda a regular la conducta del niño. Esto se tiene que considerar en el momento de realizar las estrategias de fomento a la lectura, para que contengan actividades que permitan la continua interacción entre los niños; eso ayuda a que los lleve a la colaboración para realizar las actividades que se les presenta. Hay que hacerles poner en práctica la memoria deliberada que consiste en el uso de estrategias para recordar algo, así como el pensamiento lógico que implica la habilidad de resolver problemas utilizando mentalmente la lógica y otras estrategias, e incluso llegar a procesos de metacognición. Todo esto se pone en juego en el proceso de fomento a la lectura.

Otro de los conceptos manejado por Vygotsky es la forma en la que se entiende la relación entre aprendizaje y desarrollo en la formación de la ZDP. Esta zona se desarrolla en un continuo cambio de conductas o grados de maduración de los niños, y es próximo porque van a desenvolverse en un futuro cercano (Bodrova, 2004:35). Este aspecto está considerado en la aplicación en la intervención al fomentar la lectura, y está activa la ZDP.

También se destaca la mediación, que es la utilización de signos o símbolos en el procesamiento mental, estos signos o símbolos pueden ser universales o propios de un grupo pequeño como la familia o los compañeros de aula. Considerar la mediación en la lectura ayuda a proponer u orientar la elección de los textos para el fomento de la lectura, también en las tareas (actividades, acciones) de los proyectos que realicen los niños.

Entonces, trabajar el fomento a la lectura, tanto en la escuela como en casa, favorece la ZDP, que no es sólo una, una construye a la otra, así van una tras otra, debido a la construcción que realiza el niño a través de la lectura. Cada vez que realiza una tarea más difícil se crea un nuevo campo de desempeño asistido, lo cual se repite en ciclos una y otra vez. Cada que adquiere el niño un conocimiento, habilidad, una estrategia, disciplina o hábito, el ciclo se repite. No en todos los niños se dan los cambios de la misma manera, en la ZDP, unos necesitan mayor o menor apoyo o asistencia, y otros dan un avance enorme con poca asistencia. Un niño que se expresa bien no tiene problemas al adquirir conceptos para la comprensión de la lectura, por ende, para trabajar las estrategias que se aplican sobre el fomento a la lectura; pero sí para realizar una operación compleja, lo que significa que entonces necesita mayor asistencia en otra área. Todos responden a diferentes tipos de apoyo.

Es importante considerar que no se le puede enseñar al niño cualquier cosa en cualquier momento, si una habilidad está fuera de la ZDP, el niño la pasa por alto, por lo que no la utiliza o hay un uso incorrecto, esta habilidad o conocimiento será una información fuera de la ZDP y no estará incluida en el conocimiento del niño (Bodrova, 2004:39). En esta parte, Foucambert (1989), (citado por Cassany

,2000:46) coincide con no adelantar procesos lectores en los niños, pero si influir con la lectura a leer, más no enseñarle a leer antes de tiempo. De ahí que las estrategias que se eligieron para la Intervención Pedagógica contemplaron esta orientación teórica.

Dentro de la teoría de Vygotsky, el contar cuentos es provechoso para el desarrollo del lenguaje y la creatividad, esta actividad se utiliza para la memoria liberada, el pensamiento lógico y la autorregulación.

De ahí que, en la mediación, el contarles cuentos o cuando los niños cuentan un cuento y realizan dramatizaciones, ayuda para el desarrollo de conductas espontáneas o conductas deliberadas, esto les permite ver los límites del contenido. Por tanto, lo que cualquier estrategia de fomento a la lectura tiene que contemplar no sólo es la lectura sino la lengua hablada y la escrita. Por ejemplo, los niños mayores pueden practicar o escoger diferentes finales para un cuento, así como seleccionar ciertos libros que ayuden a los niños a elegir el desarrollo de los relatos.

4. La implicación del Desarrollo y Aprendizaje en el fomento a la lectura

Los aportes que hace Piaget en la explicación de los conceptos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños son sin lugar a dudas fundamentales en todo trabajo educativo y quizás la contribución más importante que haya hecho a la Pedagogía y a la Psicología. Una de sus aportaciones importante es concebir a la niña y niño como sujetos activos en el proceso de aprendizaje, que construyen sus propios conocimientos. Deja de lado la explicación de sujetos pasivos, que únicamente van incorporando conocimientos preestablecidos o responden a estímulos externos, sin realizar aportes o modificaciones de los mismos. De ahí que al poner en práctica la lectura construyen sus propios conocimientos. Pero no hay que dejarlo hasta ahí, sino considerar el aporte de Vygotsky, en cuanto a la incorporación y desarrollo a partir de lo social, considerando las condiciones materiales, culturales, geográficas y políticas, en las que se desenvuelven. Esto es, la clase social o pertenencia cultural o país de origen. Además los educandos son sujetos activos que pueden elegir sus propias lecturas, y contribuir a proponer

actividades lectoras, y desde luego ser quienes realizan sus investigaciones para la aplicación de lo que ellos quieren hacer y aprender.

También, la pertenencia a determinada clase social ha influido históricamente, incluso en las condiciones no sólo de aprendizaje, sino de vida misma. Roxana Morduchowicz plantea, basándose en el capital cultural de los jóvenes, que la cultura deja ver la identidad, la forma de ser, a donde se pertenece, donde se utiliza el mismo lenguaje para comunicarse y entenderse, “es una forma de posicionarse frente al mundo, ante los demás y frente a uno mismo” (Morduchowicz, 2010:40). Por lo que es importante, desarrollar el fomento de la lectura y tener presentes los contextos culturales de las clases sociales.

Una cuestión muy importante dentro de la educación es que la enseñanza debe servir para los conocimientos significativos, y ellos deben servir para enfrentar y solucionar situaciones sociales, donde se permita que los estudiantes reconozcan sus procesos cognitivos y la forma en la que aprenden. Por eso, se tiene que considerar que los niños deben aprender a buscar información y escuchar su voz. Razón por la cual, hay una necesidad de abrir espacios para que los chicos y los jóvenes hablen de sí mismos y de los temas que les afectan y preocupan, por eso el permitir que seleccionen sus propias lecturas según sus gustos y sus necesidades ayudarán a este aprendizaje significativo (Morduchowicz, 2010:53). Cuando los estudiantes participan en la construcción de sus proyectos de lectura y deciden investigar para sus exposiciones, esto ayuda a que se enfrenten a situaciones de aprendizaje y enseñanza lectora, pues decodifican lo investigado y lo transmiten a los demás.

La autora, menciona que las clases dominantes poseen condiciones que facilitan el aprendizaje de las niñas y niños como: alimentación adecuada, libros, revistas, etc., pero fundamentalmente un ambiente cultural en donde hay un mayor manejo de la lectura y escritura, y una finalidad distinta en la educación (preparar a los cuadros gobernantes). En cambio, en las clases pobres, generalmente hay una lucha por la sobrevivencia que pone al aprendizaje en un segundo plano, las creencias de los padres analfabetas o con grados de estudios muy bajos, propician

que la ejercitación de la escritura y la lectura en esas familias no sea algo importante, común o cotidiano, los miembros de esta clase social son formados para el trabajo manual (Morduchowicz, 2010:53).

Insiste Morduchowicz, que de la misma forma se puede observar que el contexto del niño urbano y el niño de campo es distinto, sobre todo en el medio indígena, con una lengua y una cultura distinta a los demás, en donde difícilmente se encuentran libros, carteles, anuncios, en lengua indígena, situaciones eminentemente sociales, culturales y económicas que se conjugan con los aspectos biológicos, que inciden en el aprendizaje de los menores (Ídem: 53). Por las razones antes mencionadas podemos establecer como lo plantea Wallón que: “La influencia que puede ejercer la sociedad presupone en el individuo un cúmulo de aptitudes claramente diferenciadas y formadas como manifestación propia de especie” (Wallon, 2000:192). De ahí que los portadores de texto pueden ayudar al proceso lector pero usandolos de forma crítica.

Para Oscar Lewis el contexto de los educandos influye en su forma de ser, la cultura de la pobreza se puede ver dentro de una misma sociedad donde existen formas de pensar o sentir propios de grupos determinados. La cultura de la pobreza tiene sus propias modalidades y consecuencias distintivas, sociales, psicológicas, donde rebasa los límites de lo regional, rural y lo urbano, la pobreza es entendida como un patrón de vida que pasa de generación en generación (2011:4).

He aquí la importancia de fomentar la lectura, que en un momento no va a generar que con ella se termine la pobreza y la marginalidad que están llevadas por la desorientación, resignación, violencia, apatía, vacío, delito, sometimiento, analfabetismo, creencia, enfermedad, etc., pero si apropiarse de conocimiento que le permita avanzar en su calidad de vida, que no permita la exclusión continua, ya sea por su raza, clase social, género, cultura, lengua, o pensamiento político.

5. El Aprendizaje significativo y el fomento a la lectura

El fomento a la lectura no puede arrojarse de forma obligada, si lo que se busca es que sea agradable el leer, que se aprenda a través de la lectura e incluso

se logre su hábito. Hay que ver que lo que leen los niños tenga significado para ellos. Entonces, el aprendizaje que implica fomentar la lectura tiene que tomar en cuenta esta cuestión.

La teoría de David Paul Ausubel tiene dos características fundamentales en su proyecto, una está ubicada en la corriente cognoscitiva que está reflejada en la importancia del conocimiento y cómo se incorpora a la estructura cognitiva del aprendizaje, los planteamientos sobre cómo se lleva a cabo el aprendizaje en el aula, su contribución importante está en:

- Los tipos de aprendizaje.
- La teoría de la asimilación cognitiva.
- La teoría del aprendizaje verbal significativo.

En los tipos de aprendizaje, Ausubel determina dimensiones en el aprendizaje:

- a) La forma en que adquiere el conocimiento, por *descubrimiento* o por *recepción*.
- b) La manera en la que acomoda los conocimientos a su estructura cognitiva: aprendizaje significativo contrario al memorístico o repetitivo (Lozano, 2003:8).

En el aprendizaje por recepción, el estudiante no tiene complicaciones por aprender ya que el docente le facilita la información para que se la entienda, la asimile y la reproduzca cuando lo necesite. Si ellos no poseen conocimientos previos de algún material de lectura y no les es significativo, solo va a repetir la información por lo que su aprendizaje no será significativo.

El planteamiento de Ausubel, sobre el aprendizaje significativo es, lo que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe. *Cuando Ausubel habla “de lo que el alumno ya sabe” se está refiriendo a la estructura cognitiva del estudiante.* Quiere decir que los conocimientos ya obtenidos se incorporan en el nuevo aprendizaje de manera concreta (Lozano,2003:11). Por eso al estar fomentando su

lectura dará mayores conocimiento y su estructura cognitiva tendrá mayor influencia.

La estructura cognitiva del alumno se incorpora a los esquemas de conocimiento que surgen de cada nuevo aprendizaje. Entonces los esquemas son conjunto de datos organizados y almacenados en la memoria, que se utilizan en momentos, situaciones, sucesos e incluyen una amplia variedad de tipos de conocimiento. Así que los esquemas que posee un estudiante tienen una cantidad de información y un nivel de información interna, *las relaciones que se establecen entre conocimientos que se integran en un mismo esquema y por el grado de coherencia entre estos mismos* (Lozano, 2003:11).

Así que el aprendizaje significativo tiene su origen en los conocimientos previos, son los que permitirán el aprendizaje de nuevos conocimientos, ya que los alumnos no tienen su mente en blanco, estos *construyen personalmente un significado (o lo reconstruyen) a partir de otros que hayan construido previamente; incorporan a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido* (Lozano, 2003:11), movilizan y actualizan sus conocimientos anteriores para entender los significados que construyen y dependiendo de la relación que establezcan, determinará si son significativos, funcionales y estables.

De ahí que, la construcción del conocimiento es progresiva conforme se desarrolle la práctica lectora. Cuando los alumnos han aprendido poco o han organizado mal su información, es necesario intervenir, Ausubel propone usar una técnica, que es una aplicación educativa llamada organizadores avanzados. Los llama materiales introductorios, cuya función es crear un puente que le proporcione antecedentes necesarios para asimilar significativamente los nuevos conocimientos, cuidando el maestro que los organizadores sean accesibles para el estudiante.

No puede quedar fuera mencionar, un aporte de Jerome Bruner (2000), que es complementario en la posición de Ausubel: Para la cuestión lectora el niño o niña desarrollarán conocimientos y aprendizajes, en el aprendizaje por descubrimiento el estudiante tiene que buscar la información y apropiársela. Al fomentar la lectura

el alumno se enfrenta a un contenido que relaciona con conocimientos previos que posee y adquiere una actitud positiva ante el nuevo material. Por eso la importancia de ir acrecentando su interés por la lectura para la formación de conocimientos.

Después de abordar diversos elementos teóricos que orientaron el cómo aplicar las estrategias de fomento a la lectura, se presenta la propuesta didáctica que sirvió para desarrollar el fomento a la lectura con niños del tercer grado de primaria.

C. Una Pedagogía diferente: Pedagogía por Proyectos

Para atender la Intervención Pedagógica de esta tesis, se consideraron los aportes teóricos didácticos que sustentan la propuesta *Pedagogía por Proyectos* (PpP) de Josette Jolibert, Jannette Jacob, Christine Sraïki y otros investigadores franceses. Josette Jolibert, es una profesora-investigadora de didáctica de la lengua, que se organizó junto con sus compañeros investigadores de la misma línea en Écouen, Francia, para atender niños de los suburbios de París en los 80', dando lugar a procesos de formación en la Educación Normal, en un conjunto aproximado de 60 a 70 futuros maestros, inspectores, consejeros académicos, psicólogos y catedráticos de la Escuela Normal de Cergy-Pontoise, Francia (Jolibert y Sraïki, 2009). En ese marco se transforma la concepción de estos profesores respecto a procesos de aprendizaje y de enseñanza de la lengua.

Esta propuesta didáctica está sustentada en el constructivismo, bajo un fuerte soporte socio-cultural, postulados del aprendizaje significativo y de la educabilidad cognitiva, para trabajar tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lengua. En esta propuesta los niños se desarrollan bajo una vida cooperativa y democrática: proponen, discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan, antes de poner en marcha acciones que se realizarán en la práctica (Jolibert y Jacob, 2003:53).

PpP, consideró una concepción de pilotaje de la formación continua del maestro en una circunscripción educativa, conformándose a partir de una investigación-acción sobre la lectura/escritura. Su propósito es transformar el medio

de la escuela y del mundo fuera en cuanto al estatus relativo, tanto de los alumnos como de los adultos. *Pedagogía por Proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y desarrollo de personalidades, saberes y competencias lectoras* (Jolibert y Sraiki, 2009:13). Se fundamenta en:

- 1) Un enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje.
- 2) Una educabilidad cognitiva.
- 3) El enfoque textual del lenguaje.
- 4) Una Pedagogía por Proyectos.
- 5) La atención a la metalingüística y la metacognición.
- 6) La evaluación y la autoevaluación.

Esta propuesta didáctica se articula estrechamente con la teoría y la práctica, en ella el maestro propone determinados proyectos “que motivan” a los estudiantes, se forman *niños lectores-comprendedores y escritores-productores de textos, polivalentes y autónomos*, que al terminar la escuela sean capaces de actuar, reaccionar o de hacer actuar, a partir de todo tipo de escritos; que sean capaces de construir sus propios proyectos y su propia actividad de lectores/productores de textos. Se busca que de manera feliz aprendan, y que de la misma forma se enseñe (Jolibert y Jacob, 2003:13).

1. Una pregunta para el trabajo cooperativo

La propuesta pedagógica-didáctica, parte de una pregunta detonante abierta, que da la posibilidad de trabajar la lengua en situaciones reales de aprendizaje: *¿Qué quieren que hagamos juntos? (se les dice el tiempo)*. Esta pregunta abierta hace que cobre sentido y significado cada una de las acciones que se emprenda con los educandos, porque surgen de ellos las propuestas de actividades, de tareas, responde a sus intereses la lectura y la escritura; cada una de las actividades es planificada por ellos mismos rumbo a lo que eligieron. Promueven el apoyo entre ellos para organizar el trabajo escolar, la búsqueda de información, la toma de decisiones, el asumirlas con responsabilidad, vivirlas y evaluarlas.

Al hacer la pregunta abierta, antes mencionada, se da pie a que los niños se abran y den las propuestas de temas a trabajar. Todas las propuestas se escriben en el pizarrón y van decidiendo porqué quieren trabajar uno u otro. Se busca que vayan creando consenso. Después se va acordando un contrato, que se llama contrato colectivo de las actividades que quieren realizar. Cuestión que más adelante se explicará.

Durante todas las acciones que se implementen en el aula, antes, durante y después del contrato colectivo que se hacen con los niños se van creando requisitos para que las actividades que planteen los niños lleguen a buen fin. Estos requisitos se llaman *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)*. Entre ellas están la organización física del salón de clases, la textualización en el mismo con diversidad de textos que surgen de la vida misma de lo que se propone, de los proyectos, la vida en proyectos, la vida cooperativa y democrática.

Poner en juego los ejes mencionados con anterioridad y los principios en que se tornan estos elementos de PpP, tiene que ver con que durante la práctica se realice la instalación permanente de un trabajo cooperativo, el favorecer relaciones intergrupales, acrecentando la socialización y autoestima. Por otro lado, dar apertura a la familia, a la comunidad o al barrio; también da pie a que se establezca una red de comunicaciones y de trabajo. Este panorama hace ver porque es factible integrar a todos en las actividades lectoras y fomentar la lectura, cuestiones que se trabajaron durante la Intervención Pedagógica de esta tesis, y que por lo mismo es posible que puedan lograr si hay mayor cooperación de padres familia y directivos, se pueda contribuir a influir en la sociedad que rodea al estudiante.

El trabajo por proyectos propone resolver una necesidad de la vida del curso o de la escuela, y hace posible cubrir para ser un mediador o mediadora o facilitador o facilitadora del fomento a la lectura, eso también es parte del aprendizaje de la lengua.

La PpP es viable porque considera el interés de los niños en la elección de sus textos, en los textos auténticos en el sentido de que esos son los que necesita el proyecto para su continuidad y por ende, los que los niños quieren atender desde

su contexto, su vida, sus necesidades surgidas por las actividades planteadas en el proyecto. Por tanto, atiende lo pluricultural, la inclusión desde los mismos niños, los valores democráticos en la construcción de conocimientos y de relaciones en el grupo. Se da un trabajo entre pares para que haya evaluación común. En el caso de esta tesis se desarrolló el interés por el fomento a la lectura de acuerdo a la elección de textos del agrado del estudiantado (Jolibert y Jacob, 2003:25).

Por esta razón, PpP da viabilidad a trabajar de una manera más directa el fomento a la lectura con los diferentes temas del programa, incorporando aprendizajes y la construcción de competencias que el mismo niño detecta que puede lograr y que ubica dentro de la misma planeación del proyecto colectivo con sus propias palabras, de acuerdo al nivel del curso o del ciclo escolar. Lo importante es que los niños comprendan de manera individual y colectiva, las competencias lectoras que cada uno construye durante el ciclo (Jolibert y Jacob, 2003:40).

La creación de estas condiciones permite que los niños sean personalidades ricas y solidarias, exitosos en sus aprendizajes en lengua, por lo que no es suficiente actualizar las actividades de aprendizajes, hay necesidades de crear condiciones que ayuden a la formación de la personalidad y de los aprendizajes (Jolibert et al (2003:21). De forma más precisa las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* (CFpA), durante todo el curso tienen que ver con:

- La reorganización del aula de clases para que sirva para otras funciones.
- La necesidad de tener una gran variedad de textos, en múltiples formas dentro del aula.
- La implementación de una pedagogía por proyectos que de sentido a las actividades realizadas en clase.
- El estímulo de una vida cooperativa activa, con un ambiente grato, alentador con ganas de convivir y aprender, donde se dé facilidad a la autodisciplina.

2. Precisiones sobre elementos de las CFpA

a. De salas y rincones

Se pueden reorganizar las salas de clase, acomodando y distribuyendo las mesas y sillas de acuerdo a las necesidades y las actividades lectoras que vayan a desarrollar los educandos. La ubicación del mobiliario tiene que ser más funcional a la actividad, ya sea que se acomoden las sillas en forma de círculo, en V, en medio círculo, mesas por equipo o apilar mesas y sillas para abrir espacio para alguna actividad de lectura que se requiera, según las necesidades de aprendizaje. Formar espacios o rincones de diferentes conocimientos y/o actividades, incluido el de fomento a la lectura, la biblioteca, de juegos, buzón, etc., que vayan creando los estudiantes con respecto a la evolución de sus conocimientos.

La misma sala de clases, concebida de esta forma, se torna en un espacio de constantes cambios, da lugar a que exista la libertad de movimiento para las actividades que se lleven a cabo por parte de los estudiantes o de todos los que integran los proyectos que se van realizando y donde se incluyó en este caso, el fomento a la lectura. Por ejemplo, ir por un libro, buscar un libro en la biblioteca, sentarse en el suelo, salir al patio, etc. Ver el aula como un espacio de libertad, hace que las paredes de la misma sean espacios funcionales que sirvan para la expresión, los aprendizajes y que estén en constante cambio de lo aprendido

b. Sobre los tipos de Proyectos.

Por su duración, pueden realizarse proyectos de un día, semanales o mensuales. Por su contenido, los proyectos pueden ser tomados del proyecto anual o de la necesidad del curso. Aquí es donde se integran áreas de conocimiento específico (contenidos y competencias) apoyando el logro de los aprendizajes al cuidar que la lectura y la escritura estén al servicio de las actividades proyectadas. Pueden ser proyectos de curso o proyectos de escuela, donde solo esté el grupo, o la escuela o con otras instituciones, dependiendo de las condiciones del contexto escolar, son proyectos por realizarse y aprendizajes por construir. Estos necesitan una organización pedagógica más precisa y detallada. (Jolibert et al, 2003:42).

En razón de ello, esta autora contestó en una conferencia, que prodigo en la Unidad UPN 094 Centro (2011)¹ al preguntarle si se podría trabajar por temas: *que en ocasiones, porque así lo amerita la necesidad. Porque a los niños les llama la atención un determinado tema de lectura que les convenció de todo lo que dictaron o que quieren trabajar, se van a consenso para después jerarquizar, cuando se elige el tema y a veces se les dificulta argumentar es conveniente presentar las siguientes preguntas:*

- *¿Por qué quiero?*
- *¿Para qué?*
- *¿Es factible?*

El consenso promueve hechos de negociación, la Pedagogía por Proyectos resuelve la vida democrática y no permite la exclusión, quedando todos integrados, cuando los alumnos y el profesor no han vivido Pedagogía por Proyectos se puede realizar un proyecto que elija el profesor y que lo vivan los niños para que posteriormente, lo desarrollen los niños bajo sus propios intereses y necesidades de lecturas. Pueden formarse triadas sirven para intercambiar opiniones. ¿Qué vamos aprender con este Proyecto?, ¿Qué necesitamos aprender para realizar este proyecto?, creándose una actitud mental donde haya una reflexión sobre lo que estamos aprendiendo con este Proyecto.

Por tanto, cualquier actividad que realicen los niños con su profesor se desarrolla cooperativamente:

- Se organizan.
- Se dan reglas de convivencia y de funcionamiento.
- Administran su espacio, su tiempo, sus recursos, sus actividades.
- Discuten, argumentan, critican, comentan, deciden juntos.
- Se responsabilizan, se comprometen, realizan y evalúan.

En PpP, existe alegría, entusiasmo, en sus actividades además resuelven sus conflictos, errores y reconocen sus aciertos.

¹ Conferencia que dictó Josette Jolibert, en la Unidad UPN-094 D.F. Centro, el 30 de noviembre de 2011, donde surgen una serie de preguntas en relación a Pedagogía por Proyectos, que ella amablemente contestó. (Conferencia con Jolibert, Josette D.F., 30-11-2011).

3. Los ejes convergentes se tornan principios

Pedagogía por Proyectos se guía con los siguientes ejes convergentes para orientar la estrategia pedagógica (Jolibert y Sraïki, 2009:16-18):

1) *Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos.*

Se interroga a los educandos sobre lo que desean hacer, que encuentren interés en la elección de sus lecturas para lo que van a desarrollar. Los niños aplicarán su eficacia y profundidad en las actividades que proponen, y teniendo un significado especial, ellos lo proponen y planifican para su realización, para alcanzar sus propósitos; planeando los tiempos, espacios, recursos como evaluar resultados y sacar provecho. Aprende y le ayudan o ayuda a los demás. Los aprendizajes son un asunto de todos. El ambiente se vuelve agradable, afectivo, con sus propias tensiones y sus conflictos, valoración, apoyo y trabajo cooperativo, logrando una vida cooperativa, desarrollando personalidades activas, solidas, tolerantes y solidarias.

2) *Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista.*

Los niños aprenden a hacer haciendo, encontrando en la vida situaciones-problemas que los estimulan y los obliga a avanzar en sus aprendizajes para solucionar lo que enfrenta. Aprenden dialogando, interactuando y confrontando con los demás. Construyen sus aprendizajes en el desarrollo del fomento a la lectura, cuando aplican y valoran lo que hacen, o aquello que se les propone, tiene significado para ellos. Los educandos aprenden cuando se les reconocen sus competencias lectoras ya desarrolladas o por desarrollar, sus deseos y necesidades.

3) *Construir una representación clara del leer; la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados.*

4) *Leer de inicio para construir activamente la comprensión de un texto en contexto, en función de su proyecto, de sus necesidades, de su placer, de su felicidad.* Esto surge debido a las competencias que se han logrado y gracias a la relación con los demás. No es reconocer primero letras, sílabas o palabras, frases y por último pequeños textos. Es incluir todos los indicios, en cualquier nivel, sílabas incluidas en construcción deliberada del sentido del texto en su conjunto. El escribir es de entrada, es buscar expresarse y hacerse entender con el destinatario real, produciendo el escrito que es capaz de elaborar en ese momento, solo o con ayuda de otros. No es yuxtaponer palabras aplicando reglas de gramática, de ortografía, o de combinación de sílabas sin sentido.

Aprender a leer y escribir es un largo proceso cognitivo y afectivo de elaboración de estrategias, de activación de operaciones mentales y de construcción de conocimientos culturales y lingüísticos.

5) *Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios.*

No se escribe igual, todo depende de la función del acontecimiento. En la literatura entra en juego a la vez el papel del imaginario y el funcionamiento específico de los escritos, novelescos, teatrales o poéticos.

6) *Causar que los estudiantes practiquen –estimulando en ellos este hábito- una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados de los procesos lectores.*

Las ciencias cognitivas muestran que aprender a hacer haciendo es necesario, pero no suficiente. Además los aprendizajes que están en vías de construirse se ven reforzados y consolidados mediante la reflexión del propio educando.

7) *Realizar la autoevaluación y la coevaluación las cuales funcionen como herramientas de aprendizaje.* De ahí que las formas de evaluación son aspectos de reflexión metacognitiva y se incorporan al

proceso de aprendizaje mismo, mientras la actividad sigue. Pues bien las diversas formas de evaluación son concebidas en primer lugar como herramientas que permiten reactivar el aprendizaje: así los niños ven mejor sobre qué puntos concentrar su atención y el docente donde debe apoyar. Dentro de la cuestión lectora se van fijando que se quiere rescatar del texto leído.

En el inicio del aprendizaje la evaluación diagnóstica “permite realizar un inventario de las competencias construidas por un grupo de educandos

Fig. 9 Formato de Contrato Colectivo

Tareas a realizar	Responsables (el docente, entre todos)	Calendario,	Personas recursos	Material necesario

Fuente: Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraïki, 2009: pág. 49.

antes de negociar con ellos de manera objetiva. Esto favorecerá la adaptación de los contenidos de las tareas de lectura y escritura a las necesidades “objetivas” de los niños, permitiéndoles situar en una progresión todo el abanico de

las competencias esperadas” (Jolibert, 2009:51).

4. Elementos de un contrato colectivo y de uno individual

En un contrato hay una dimensión colectiva, en donde todos definen lo que necesitan aprender y una dimensión individual, por intermedio de un contrato formalizado llamado contrato individual. El formato de Contrato Colectivo tiene cinco rubros: tareas, responsables, fechas, personas y recursos y material necesario (Ver fig. 9).

Otra herramienta es el contrato individual que trata de identificar junto con los educandos, lo que tiene prioridad para cada uno del contrato colectivo realizado en conjunto (niños y docente). Lo que se anota en él tiene que ver con lo que cada niño reconoce que tiene que realizar para que se vaya cumpliendo el Contrato Colectivo que se transforma en Proyecto.

El Contrato individual hace que surja el pensamiento original de cada niño o niña y sus recorridos individuales, en un marco cooperativo y estimulante. En una parte están las actividades que cada uno percibe que realizara del Contrato

Colectivo, y en la otra parte los aprendizajes que reconoce que sabe, que va a aprender y cómo los aprendió. Este punto es precisamente hacer que el niño haga la metacognición, se dé cuenta del proceso que siguió para aprender lo que vio en ese proyecto. El Contrato individual da para que también valore que le costó trabajo hacer y aprender, que tuvo que decidir, que tiene que recordar. (Ver fig. 10).

Fig. 10 Ejemplo de contrato individual.

Contrato Individual de ...	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura y en producción de textos.
Lo que Yo tengo que hacer:	Lo que ya sé
.....
Lo que hice bien o logré:	Lo que aprendí:
Lo que me costó trabajo realizar o difícil hacer:	Cómo aprendí:
Mis resoluciones:	Lo que debo reforzar y recordar

Fuente: Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraïki, 2009: págs. 34 y 42.

Hay otras herramientas para que el docente pueda implementar una Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki, 2009: 44 a 51):

1) *La presentación esquemática de la dinámica general de un proyecto colectivo, en seis fases, y su comentario que explicita las características.*

2) *Una herramienta para planificar un proyecto de acción.*

3) *Un cuadro evolutivo de situaciones de lenguaje vividas en el curso de un proyecto y de las competencias ejercitadas y construidas.*

4) *Un cuadro recapitulado de los roles respectivos del docente y de los niños en el curso de un proyecto.*

Con las actividades ya planteadas en el contrato colectivo, se transforma a Proyecto de Acción que en su desarrollo atraviesa varias fases que en el siguiente apartado se abordan.

a. Las fases del proyecto colectivo

El Proyecto Colectivo tiene seis fases, a lo largo de las cuales se va desarrollando (Ver Fig.11).

En la fase I se busca que los niños se pongan de acuerdo en un solo tema de los que hayan propuesto, esto es, se busca el consenso, y se deja como última opción el que voten por los temas. Se reparten las tareas y roles.

- Formulación de propósito: ¿Qué queremos hacer?
- Realización de las tareas a efectuar: ¿Qué?
- Definición de los grupos responsables de las actividades del proyecto: ¿Quiénes?
- Elaboración de un calendario: ¿Cuándo?
- Identificación de los recursos (humanos y materiales): ¿Cómo?

Con estos elementos se va construyendo el Contrato Colectivo (Ver Fig.11).

En la Fase II se construye el Proyecto colectivo, que implica partir del Proyecto de acción, para seguir con el Proyecto Global de Aprendizajes, donde se pueden revisar la correlación con el currículum oficial; se aplica el Proyecto Específico de Construcción de Competencias, donde los niños definen qué quieren lograr. ¿Qué queremos lograr, qué más aprenderemos para poder realizar el Proyecto de Acción? Como se expresó antes, se elabora junto con los niños el Proyecto Global de Aprendizajes y el Proyecto Específico de Construcción de Competencias. Por tanto, se Identifican las competencias comunes a construir. Y si no se hizo en la primera fase el Contrato Individual, entonces se aborda en esta la definición de los contratos de aprendizaje individuales, negociados con el docente.

En la Fase III, el docente organiza situaciones de aprendizaje lo que lleva al grupo a gestionar aspectos cooperativos del escolar y de cada educando a construir aprendizajes que han sido considerados y contractualizados. Esta fase da lugar a balances intermedios:

- ¿En qué punto estamos?
- ¿Qué es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer?
- ¿Hay algún grupo que necesite una ayuda en especial por parte de compañeros o por el docente?

Se actúa en una regulación de los proyectos y de los contratos en función de los logros y de las dificultades encontrados.

En la Fase IV se lleva a cabo la realización final del proyecto de acción. Socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas.

Esta socialización puede ser de diversas formas como presentación oral, realización de carteles, exposición, antologías de cuentos, poemas, diario, espectáculo, montaje fotográfico o de video, encuentro deportivo, feria de libros, talleres, etc.

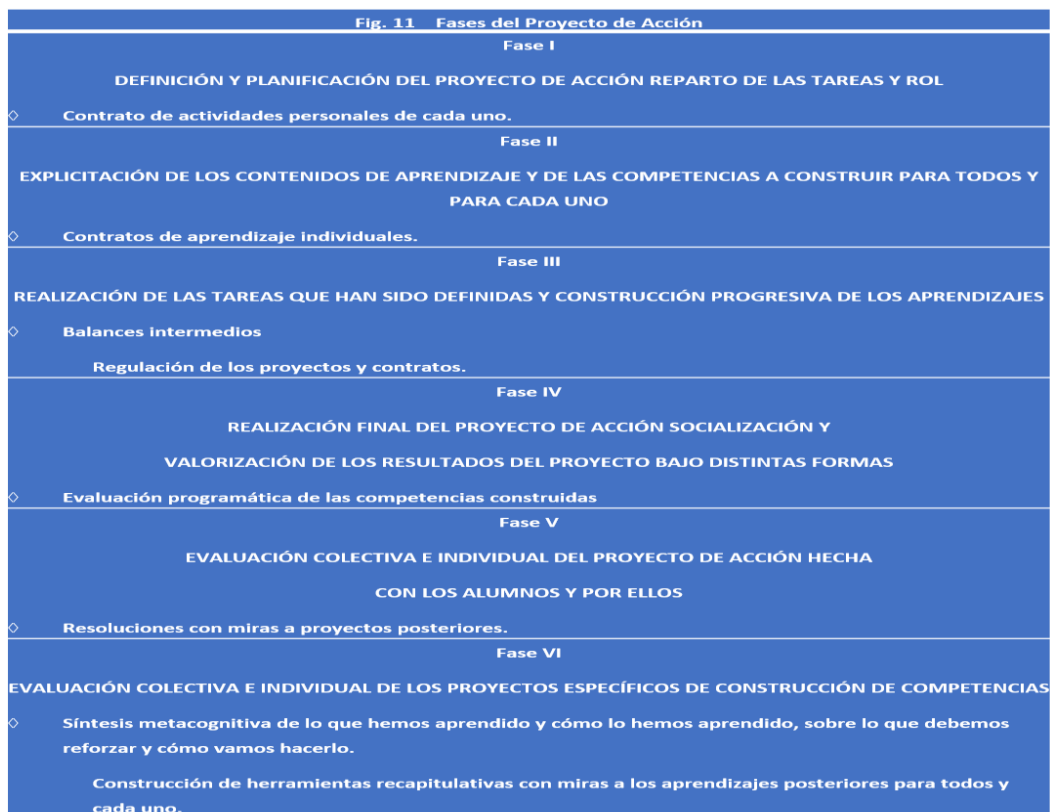
- Se preparan las condiciones materiales de la socialización del proyecto (toda la organización).
- Se busca un clima de tranquilidad y respeto mutuo: el docente proporciona apoyo efectivo para calmar las angustias.
- Se presenta a los demás, se comparte con ellos el producto de trabajo.
- Se vive y se asumen las primeras reacciones de los otros ante el producto del propio grupo.

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

En la fase V, se hace la evaluación colectiva e individual del proyecto de acción con los alumnos.

- Se hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien o no, y porqué.
- Se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados.
- Se identifican los factores facilitadores y los factores que han obstaculizado el éxito y/ o los logros.

- Se proponen y se discuten las mejoras a realizar para los proyectos siguientes.



Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009: pág.46.

Se toman resoluciones útiles para los proyectos próximos y se anota en un bond afiche y en los cuadernos de contratos.

Finalmente, en la Fase VI, se realiza la evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias.

- Se hace colectiva e individualmente, la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, al igual lo que se debe reforzar y cómo hacerlo.
- Se puede decidir implementar actividades de refuerzo, individual o colectivo.

En esta fase se construyen herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores. Enseguida se presenta un cuadro con los nombres de las fases (Fig. 11). Basado en la propuesta de Jolibert y Sraïki, 2009:46.

El siguiente es un cuadro evolutivo de las situaciones de lenguaje vivencias en el transcurso de un proyecto de las competencias ejercitadas o construidas.

Fig. 12 Cuadro diseñado por la autora Jolibert y Sraiki. 2009.

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Situaciones de comunicación oral	Situaciones de lectura	Situaciones de producción escrita	Actividades de sistematización	Relaciones con otras áreas disciplinarias
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles?
Lo que han permitido construir	Lo que han permitido construir.	Lo que han permitido construir.	Lo que han permitido construir.	Lo que han permitido construir.

Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009: pág.49.

b. Roles respectivos del docente y los alumnos en el proyecto.

En Pedagogía por proyectos la práctica del profesor es diferente y el rol del educando cambia completamente, el docente es un mediador e investigador de su práctica y el niño se convierte en sujeto activo del aprendizaje, esto puede verse en los roles respectivos del docente y los estudiantes en el proyecto. (Fig.13).

Fig.13 Roles del docente y de los educandos que presentan Jolibert y Sraïki para el transcurso de un proyecto.

Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los alumnos
I	Definición y planificación del proyecto Objetivos. Tareas a realizar. Grupos o personas responsables. Calendario. Recursos disponibles. ➤ Proyecto de acción y contratos de actividades personales.	Estimula las respuestas: -la argumentación; -los intercambios entre educandos. * Recuerda las posibilidades y limitaciones, si es necesario. *Ayuda a tomar decisiones. *Da su opinión. *Anota, en un papel afiche, a partir de lo que los estudiantes le dictan, la planificación del proyecto (tareas, responsabilidades, calendario, etc.). *Define con los niños en cuestión los contratos de actividades personales.	Cada niño: *Hace propuestas. *Da su opinión. *Argumenta para defender sus propuestas y sus elecciones. *Participa en la toma de decisiones. *Se inscribe para realizar, en el marco de un grupo, tareas definidas de ese modo. *Define, negociándolo con sus pares, su contrato de actividades personales.
II	Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.	*Define, junto con los niños, los aprendizajes a realizar y las competencias específicas a construir colectivamente en cada una de las áreas respectivas del proyecto, en función de las necesidades del proyecto de acción, de las	*Participa en definición de las necesidades en aprendizaje, requeridas por las tareas a realizar para el proyecto, de las necesidades del curso, y sus propias necesidades.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proyectos de aprendizajes, proyectos específicos y contratos de actividades personales. 	<p>posibilidades de los educandos en un momento dado y de los programas oficiales.</p> <p>*Define junto con cada niño o cada grupo de educandos el contenido de las secciones de los contratos individuales.</p>	<p>*Elabora junto con el docente y/o junto con sus compañeros el contenido de su contrato individual.</p>
III	<p>Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Informes intermedios. Regulación de los proyectos y de los contratos. 	<p>*Ayuda a procurarse el material.</p> <p>*Ayuda a organizar el trabajo de cada grupo.</p> <p>*Ayuda a resolver los conflictos.</p> <p>*Organiza las actividades de reflexión metacognitiva y metalingüísticas necesarias.</p> <p>.....</p> <p>*Verificar que se cumplan las tareas y las necesidades de ayuda.</p> <p>*Ayuda a clarificar los problemas encontrados.</p> <p>*Alienta para sostener los esfuerzos realizados y ayuda a superar los obstáculos.</p> <p>*Ayuda a regular los proyectos y los contratos.</p>	<p>*Reúne el material.</p> <p>*Organiza con precisión, junto con sus compañeros, el trabajo de grupo.</p> <p>*Ayuda a resolver los conflictos.</p> <p>*Lee y produce los textos necesarios para el proyecto, participando en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por el docente.</p> <p>.....</p> <p>*Se esfuerza por formular los obstáculos encontrados.</p> <p>*Encuentra soluciones a los problemas planteados.</p> <p>*Ayuda a los demás grupos.</p> <p>*Se esfuerza por respetar los plazos previstos o busca una solución para remediar los eventuales problemas ligados a ellos.</p>
IV	<p>Realización final del proyecto de acción, socialización y valorización.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación programática de las competencias construidas. 	<p>*Supervisa la organización de la puesta en común, en todas sus dimensiones: espacio, tiempo, material, presentación.</p> <p>*Da el apoyo afectivo necesario para limitar la inseguridad.</p> <p>*Es exigente en cuanto a la excelencia en las presentaciones, cuales quiera sean las modalidades elegidas.</p> <p>*Puede llegar a dar un apoyo eficaz para compensar las lagunas de último momento.</p>	<p>*Prepara con precisión, junto con sus compañeros, las condiciones para la puesta en común: documentos, material, organización del espacio, del tiempo, reparto de los roles.</p> <p>*Presenta a los demás el producto de su trabajo de su grupo, centrando su atención en la adaptación a los destinatarios (y no solamente en el contenido).</p> <p>*Escucha y recibe el trabajo de los demás.</p>
Fase	Actividades	Rol del docente	Rol de los alumnos
V	<p>Evaluación colectiva del proyecto en sí mismo y en su conjunto. (Grado de satisfacción para los objetivos alcanzados y para la planificación y la realización de las tareas).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Resoluciones con miras a los proyectos posteriores. 	<p>*Dirige la sección de evaluación.</p> <p>*Elabora junto con los niños las principales pistas de la reflexión a realizar.</p> <p>*Ayuda a:</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar los índices que manifiestan lo que se ha obtenido; -clasificar los argumentos; -suscitar las reflexiones sobre lo que habría que mejorar; -hacer que se tome nota en un papel afiche, y luego en los cuadernos personales, de las resoluciones tomadas con miras a los proyectos posteriores. 	<p>*Evalúa su propia participación en el proyecto (contrato de actividades personales).</p> <p>*Participa atentamente en la reflexión evaluativa del curso.</p> <p>*Reflexiona y da su opinión.</p> <p>*Argumenta.</p> <p>*Escucha y toma en cuenta las opiniones (Positivas o negativas) de los demás.</p> <p>*Hace propuestas con el fin de lograr mejorar en los próximos proyectos.</p> <p>*Toma nota de todo en su cuaderno personal.</p>
VI	<p>Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso de un proyecto.</p> <p>A un nivel:</p> <ul style="list-style-type: none"> -de los comportamientos sociales; -de los procedimientos; -de las competencias lingüísticas; 	<p>*Hace identificar los aprendizajes construidos o en vías de construcción por todos o por cada uno.</p> <p>*Ayuda a formularlos y sistematizarlos.</p> <p>*Estimula la elaboración colectiva de herramientas de referencia que sintetizan lo que se ha aprendido.</p> <p>*Ayuda a definir las necesidades individuales o colectivas, para continuar o reforzar los aprendizajes.</p>	<p>*Realiza, individualmente y junto a sus compañeros, una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y sobre los suyos propios.</p> <p>*Propone formulaciones y modalidades de síntesis.</p> <p>*Participa en esa elaboración.</p> <p>*Inserta herramientas de referencia en su cuaderno.</p>

	-de las competencias pluridisciplinarias. ➤ Elaboración de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores.		*Define sus propias necesidades para continuar con los aprendizajes o reforzarlos.
--	--	--	--

Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009: pág.50-51.

5. Concepción de cultura escrita en PpP

Para ver la autonomía del lector/productor de textos se analizó el siguiente cuadro recapitulativo.

Dos estrategias: una para lectura y otra para la escritura

El módulo de interrogación de textos y el módulo de producción de textos son dos estrategias didácticas que ayuda de manera colectiva e individual a la construcción de las competencias lectoras, desarrollándose las estrategias a través de un proyecto llamado PpP. Donde los niños son personajes activos y actores de sus lecturas que eligen a su gusto y criterio logrando un producto que podrán presentar.

a. Módulo de interrogación de textos

El módulo de interrogación de Textos es una estrategia didáctica colectiva para la construcción de competencias lectoras. Consta de tres fases. En la primera se establece la relación con el texto, en la segunda, se atienden los significados y sentidos del texto; y en la tercera, se desarrolla el proceso metacognitivo y metalingüística que permite al niño ser consciente de cómo se aprende y qué se aprende de la lengua. En el siguiente apartado se presentan cada una de estas fases, como lo expresan Jolibert y Sraiki (pág.84).

1.- PREPARACIÓN PARA EL ENCUENTRO DEL TEXTO

- 1.1 Los desafíos de la actividad: el interrogar el texto para el niño significa una actividad cognitiva, dándose a través de un proyecto de aprendizajes explícitos con su realidad. Cada texto a interrogar es una nueva investigación y una reactivación de conocimientos para comprender características lingüísticas del texto.
- 1.2 Las características de la actividad en relación estrecha con las experiencias anteriores de los niños: se provoca a través de analogías, la movilidad de estrategias, para producir inferencias y analogías para la comprensión, se trata de construir el sentido del texto, encontrar indicios para una significación argumentada y coherente.

- 1.3 Las características del texto que se tiene que comprender, en relación estrecha con las representaciones previas de los educandos, vinculadas a un estereotipo (conocimientos lingüísticos): se debe relacionar las situaciones de experiencia nueva con anteriores y con saberes potenciales relativos al conocimiento lingüístico para movilizar las representaciones textuales y estructurales.

2.- CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO

- 2.1 Lectura individual silenciosa: individual es la relación con el texto para su desarrollo de competencias y una primera significación del texto, y silenciosa, no centrar al niño en oralización y desciframiento. Esta acción permite la relación del educando con el texto, descubriendo como poner a prueba sus competencias y construir una primera significación del texto.

- 2.2 Negociación y co-elaboración en conjunto de significaciones parciales:
-confrontaciones colectivas de las interpretaciones y justificaciones;
-relecturas, recurrir al texto, los recursos, las herramientas del curso;
control regular de la calidad de la comprensión. La clase se convierte en un espacio de investigación. El niño construye un conocimiento de un texto, y entonces el profesor debe saber hasta dónde han aprendido sus educandos y hasta donde lo pueden hacer y donde tienen dificultades, desde una palabra, una pregunta, una estrategia o lectura parcial en voz alta que se hace después de una hipótesis de sentido y no antes de los aprendices-lectores con el texto.

- 2.3 Elaboración continua de una representación del texto completa, compartida y coherente.
-una lectura oral y silenciosa.
-una lectura oral, por parte del docente.
Es importante tener síntesis del sentido del texto, retener lo discutido: Hacer la relectura individual silenciosa y/o lectura oral del docente caso de un regalo).

3.- SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA

“¿QUÉ HEMOS APRENDIDO HOY PARA MEJORAR NUESTRA CAPACIDAD DE LEER?”

- 3.1 Retorno reflexivo sobre la actividad: ¿Cómo llegar a comprender el texto?
- estrategias utilizadas;
-Índices múltiples (entre ellos índices lingüísticos) que ayuda a comprender el texto. Realizar una reflexión de lo que se trabaja, recapitular lo que se está aprendiendo en la clase, cómo se comporta el lector y sobre su escrito mismo. Los niños deben analizar sobre lo aprendido para hacer más eficaz su lectura, las estrategias que utiliza o se apoya de otros, qué obstáculos tiene, y cómo los supera. Analizar en grupo los descubrimientos comunes de nuevos aspectos del código escrito que se puede hacer, como son las cuestiones gramaticales y léxicas que incorporan a los desafíos y formas del texto.
- 3.2 Generalización: elaborar herramientas de sistematización.
Las observaciones significativas que son estrategias eficientes y observaciones sobre la lengua donde van construyendo competencias a través del proyecto de aprendizajes, los cuales se sistematizan, son herramientas que sirven para hacer una silueta para un texto, se hacen cuadros recapitulativos, ficheros de conjugación, diccionario ortográfico, cuyos productos se pegan en la pared del salón para ser

consultados en la producción de los escritos. Los textos interrogados deben ponerse en un portafolio, que es una herramienta de aprendizajes. Las características de las herramientas son construidas por los propios niños y son utilizadas para la comprensión o la producción de textos. Son evolutivas y pueden darse cambios o afinaciones de los nuevos descubrimientos.

3.3 Puesta en perspectiva: Durante la interrogación de texto, el profesor debe observar los procesos de aprendizaje en los niños para descubrir las Consolidaciones, apropiaciones, colectivo, individual o diferido.

Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009: pág.84.

En el desarrollo de este, se van atendiendo los niveles lingüísticos que sean necesarios, y que tienen que ver con cómo se construye con la lengua el discurso. Esta estrategia contribuye al fomento a la lectura, y dentro de sus fases, es posible incorporar dinámicas de animación lectora, y actividades semejantes. Para ello, pueden combinarse con los niveles lingüísticos de palabras, de frases, e incluso de oraciones. Por ejemplo: describir con adjetivos a diversos animales en un sentido lúdico.

b. Módulo de producción de textos

Párrafo

Durante este módulo se realiza un trabajo semejante, pero dirigido a la escritura de textos, de acuerdo a lo que el proyecto que los niños decidieron hacer. Debido a que la intervención pedagógica corresponde a esta tesis, es sobre fomento a la lectura, lo que se trabajará con escritura, será a manera de apoyo, por lo se ocuparon algunos elementos de este módulo. Sin embargo, es importante tenerlos presentes, por lo cual, se dan a conocer en este apartado (Ver fig. 14).

Fig. 14. Fases de la producción de textos (Jolibert y Sraiki, 2009:126)

1. PREPARACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO
1.1. Los desafíos (y, por lo tanto, el significado) de la actividad, para el curso o el grupo en cuestión y en el contexto de un Proyecto de Acción. Definición del proyecto específico de construcción de las competencias en producción de escrito y negociación de los contratos individuales.
1.2. Las características de la actividad, en relación con las experiencias anteriores de los alumnos, identificadas como similares (los conocimientos procedimentales).
1.3. Las características del texto que se tiene que producir en relación con las representaciones previas de los alumnos, vinculadas a un estereotipo (los conocimientos lingüísticos).

2. GESTIÓN DE LA ACTIVIDAD	DE PRODUCCIÓN DEL TEXTO
<p>2.1. Puesta en texto</p> <ul style="list-style-type: none"> * Primera escritura individual (= lo que ya sé). * Contratación de las primeras escrituras: logros y obstáculos encontrados. 	<p>Análisis colectivo de las necesidades procedimentales y lingüísticas a la vez.</p>
<p>2.2. Revisión del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> *Redefinición parcial de la tarea de escritura. *Integración progresiva de las coacciones propias de la producción. *Elaboración del texto mediante reescrituras parciales sucesivas. *Control a intervalos regulares de la actividad de producción de texto, de su progresión y de la calidad del texto que se está escribiendo. *Evaluación del producto terminado. 	<p>Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y del texto que se tiene que producir.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Investigación que abarque los escritos sociales del mismo tipo o “¿cómo lo hacen los expertos?”; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Categorización y elaboración de herramientas para escribir y reescribir. *Actividades de sistematización metalingüística y metacognitiva; <ul style="list-style-type: none"> ➤ Construcción o refuerzo de las competencias (colectivas y diferenciadas)
<p>2.3. Producción final</p> <p>Composición y “Obra maestra”.</p> <p>Entrega a los destinatarios.</p>	

<p>3. SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA o “¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de producir?”</p>
<p>3.1 Retorno reflexivo sobre la actividad: cómo hemos llegado a producir el texto: estrategias utilizadas: características múltiples (entre ellas, características lingüísticas) que nos han ayudado a producir el texto, y de qué manera lo hicieron.</p> <p>3.2 Generalización: elaboración colectiva de herramientas de sistematización que puedan llegar a ser útiles de aquí en más (se colocarán en una pared y en una carpeta-caja de herramientas de cada niño).</p> <p>3.3 Puesta en perspectiva: en función de los obstáculos detectados, identificación de los aprendizajes que requieren un tiempo de apropiación o de refuerzo-colectivo o Individual o diferido.</p>

Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009: pág.126.

Como ya se expresó en el anterior módulo de Interrogación de textos, Este también tiene inmerso el trabajo con la lingüística, los procesos cognitivos y los metacognitivos en el desarrollo de las actividades que se plantean para producir el

texto que requiera el proyecto. El siguiente apartado ofrece los niveles en que se trabajan dichos procesos de lengua y de cognición.

6. Los siete niveles lingüísticos.

Los conocimientos sobre lengua y su función son conceptos para construir. Cuyos conocimientos están basados en distintas teorías lingüísticas. En la definición del marco teórico de PpP, enfatizando el aporte esencial de la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística y la lingüística textual.

*La preocupación didáctica es ir dotando a los niños de herramientas para construir su poder de leer y producir textos de manera eficiente y grata. (Jolibert y Jacob, 2003:227). Por ello se selecciona los “Siete niveles de conceptos lingüísticos” que está en el centro de la propuesta de “Formar Niños Lectores de Textos” y “Formar Niños Productores de Textos”. Estos son **conceptos-claves** que cuando son construidas y utilizadas por los niños, les da acceso a los principales textos. Siendo coherentes entre sí, clasificándose de tal forma que van del nivel más amplio (CONTEXTO) al concepto de nivel microestructuras (GRAFEMA).*

Estos siete niveles están agrupados en CUATRO ejes fig.15.

- Conceptos que definen un texto conceptualizado
- Conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto
- Conceptos que funcionan a nivel de la oración y de la palabra.

FIG.15.		
INSTALACIÓN DE LA REFLEXIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA		
EJES	NIVELES LINGÜÍSTICOS	
	NIVEL	DESCRIPCIÓN
I. NIVEL DEL CONTEXTO GENERAL DEL TEXTO 185 Y 186	1	CONTEXTO SITUACIONAL 187 LOS NIÑOS ENTIENDEN QUE LOS TEXTOS CONTIENEN UN CONTEXTO DE PRODUCCIÓN Y LECTURA, POR ESTAR EXPLÍCITO, O YA SEA QUE LO INFIERAN A TRAVÉS DE LO IMPLÍCITO DEL TEXTO.
	2	CONTEXTO CULTURAL 198 SE TRATA DE TEXTOS QUE CONTIENEN CAMPOS LEXICALES ESPECÍFICOS. VOCABULARIO ESPEÍFICO, ALEJADOS DE LA EXPERIENCIA CERCANA DEL

			NIÑO. CONTEXTO LITERARIO, HISTÓRICO-GEOGRÁFICO, ETC.
II. NIVEL DEL TEXTO EN SU CONJUNTO 207	3	TIPOS DE ESCRITOS LEÍDOS O PRODUCIDOS 207	EL LECTOR/PRODUCTOR TENDRÁ LA CAPACIDAD DE IDENTIFICAR EL TIPO DE TEXTO Y DE LOS MODELOS ORGANIZACIONALES QUE INDUCEN CONOCIMIENTO RELATIVO AL OBJETOS-TEXTOS Y SUS FUNCIONES, PARA GERARQUIZAR LA INFORMACIÓN.
	4	DE LA SUPERESTRUCTURA DE LOS TEXTOS 207.	DESARROLLA LA HABILIDAD DE ESTRUCTURAR UN TEXTO PARA JERARQUIZAR LAS INFORMACIONES Y LA ACTIVIDAD REGULADA DE COMPRENSIÓN O DE PRODUCCIÓN.
III. NIVEL DE LA COHERENCIA EN EL DISCURSO Y DE LA COHESIÓN DEL TEXTO 218.	5	COHERENCIA DEL DISCURSO Y COHESIÓN DEL TEXTO. 218-220.	EL NIÑO TIENE QUE CONSTRUIR UN HILO DE CONTINUIDAD TEMÁTICA Y LA REGLA DE PROGRESIÓN QUE APORTE NUEVA INFORMACIÓN. EL USO DE CONECTORES PARA ENLAZAR IDEAS DE UN TEXTO Y DISTRIBUCIÓN DEL TEXTO, POR TEMAS; DE QUIÉN SE HABLA Y QUÉ SE DICE.
VI. NIVEL DE LA FRASE EN LA COMPRENSIÓN/PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS.	6	DE LAS FRASES 233-234.	LA FRASE PRIMERA UNIDAD SEMÁNTICA CONSTITUIDA POR UNA RED JERARQUIZADA DE "MICRO-PROPOSICIONES"; SIGNIFICACIÓN GLOBAL DEL TEXTO. CONTEXTUALIZAR (LO QUE PROCEDE Y LO QUE SIGUE). IDENTIFICAR: DE QUIEN HABLA EL AUTOR, QUÉ QUIERE DECIR DEL TEMA (PROPÓSITO). RECONOCER ELEMENTOS QUE PRESICEN CIRCUNSTANCIAS DE TIEMPO, LUGAR O FINALIDAD.
	7	DE LA PALABRA Y DE LAS MICROESTRUCTURAS QUE LA CONSTITUYEN 250.	LA PALABRA TIENE UNA RELACIÓN SIGNIFICANTE/SIGNIFICADO. SIGNIFICANTE: ES LA IMAGEN ACÚSTICA DE LA PALABRA, SUCECIÓN DE SONIDOS. SIGNIFICADO: ES EL CONCEPTO DE LA PALABRA,

Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009.

a. Conceptos que definen un texto contextualizado

1) La noción del contexto (contexto de un texto, no de una palabra).

A la vez:

- Contexto de situación.

¿Cómo llegó el texto al lector?

¿En el marco de qué proyecto?

- Contexto textual

¿Es autónomo (carta, afiche, volante, etc.)?

¿O es parte de un escrito complejo (un diario, una revista para niños, un álbum, un fichero, una colección de cuentos o de poemas, una antología, etc.)?.

2) Principales elementos decisivos de la situación de comunicación.

- Emisor: ¿Quién lo escribió?

- Destinatario: ¿A quién está dirigido?

- Propósito: ¿Para qué fue escrito?

- Desafío: ¿Qué efectos se esperan?

¿Qué pasa si el texto no es pertinente?

- Objeto del mensaje (su contenido): ¿Qué se comunica?

3) Tipos de textos (tipos de escritos funcionando actualmente en nuestra sociedad).

- Textos funcionales: ¿carta, afiche, ficha técnica (receta, reglas de juego, ficha de fabricación), noticia, etc.?

- Textos de ficción o literarios: ¿cuento, leyenda, novela, poema, chiste, adivinanza, etc.?

b. Conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto.

4) Superestructura del texto:

- Organización espacial de la diagramación (siluetas, gráfica del texto) y articulación lógica de los bloques del texto, por ejemplo: lógica cronológica.

- Dinámica interna, (inicio, cierre y programación del uno al otro) menos manifiesta a la primera vista:
- Esquema narrativo, que especifica una narración de ficción (cuento, leyenda, novela) o una noticia.

5) Principales contextos de lingüística textual.

Se refiere al funcionamiento lingüístico a nivel de *globalidad* del texto.

Detectando de forma particular:

- Cómo se manifiestan las opciones de enunciación (1) hechas por el autor: elección de las personas, tiempos verbales (presente o pasado para narración, imperativo o infinitivo para una receta o instructivo, etc.) referencia a lugares (aquí/allá), la expresión –o no – de su objetividad a través de adjetivos, adverbios afectivos, etc.
- Como los subtítulos (generalmente sustantivos o pronombres que rempazan o aluden a personas u objetos mencionados a lo largo de un texto) permite ubicar o identificar de qué o de quién se trata en los diferentes párrafos.
- Como los nexos y los conectores (generalmente adverbios) que articulan los párrafos de un mismo texto facilitan la lectura en su progresión (ya sea cronológica o progresión argumentativa, etc.) cuáles son los temas semánticos que se entretajan a lo largo de un texto, a través del vocabulario (redes lexicales en particular), y cómo progresa el significado del texto.
- Qué aporta el significado del texto su puntuación (la puntuación del texto es distinta de la puntuación de la oración y la que es más fácil de construir primero).

c. Los conceptos que funcionan a nivel de la oración

6) Lingüística de la frase.

Apoyarse en las huellas útiles del funcionamiento lingüístico del texto a nivel de su frase.

- En sintaxis, las principales marcas de relaciones: concordancia de número y género (singular/plural, femenino/masculino) y desinencias verbales (las relaciones de tiempo y persona).

- En el vocabulario, las opciones lexicales, las palabras en contexto, las connotaciones.
- En ortografía, las marcas gramaticales que vienen al final de las palabras (concordancia, desinencias), la identificación de las raíces de las palabras, de su acentuación, que permite construir con precisión el significado del texto.
- El significado entregado por una puntuación de la frase pertinente.

7) Palabras y Microestructuras que la constituyen.

- Para la lectura, se trata a la vez de:
 - Delimitar los diversos modos de identificación de las palabras y de su significado:
 - Palabras ya conocidas, las que hayan sido “fotografiadas” globalmente, o que hayan sido analizadas.
 - Palabras nuevas que se pueden “adivinar” gracias a la conjunción de su contexto y la identificación de letras o sílabas que la componen.
 - Palabras nuevas que el educando puede descifrar.
 - Detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que uno sabe identificar, y las combinaciones de grafemas más frecuentes:
 - Silabas, en particular las combinaciones significantes que constituyen los prefijos (in, re-, etc.) y los sufijo (-or, -ante, -acción, etc.).
 - Distintos grafemas para un mismo sonido (b/v, y/ll, s/z, g/gu, etc.).
 - Las combinaciones consonánticas más corrientes (br, cr, fl, gr, etc.).
 - En producción, las microestructuras se manifiestan a través de la ortografía. No se trata para el niño-lector de analizar el texto a partir de estos siete puntos de vista lingüísticos, ni para el profesor que examine como en secuencia de gramática explícita. Se trata de que el lector:
 - Detectar en el texto las claves que deja en el texto estos siete niveles de operaciones lingüísticas.

- Procesar e interpretar estos indicios, utilizarlos como informaciones que el lector va a manejar para construir el sentido de un texto.

Como se puede ver, se trata de considerar los elementos que ofrecen las etapas de los siete niveles lingüísticos, que puedan ser útiles en la construcción de la lectura de un texto o de producir del texto.

Para conocer lo que ha construido el niño en su aprendizaje lector es necesario aplicar la evaluación.

7. La Evaluación desde PpP

La evaluación considerada, desde Pedagogía por Proyectos, es el centro del proceso del aprendizaje, es la herramienta fundamental para construir los aprendizajes. (Jolibert y Jacob, 2003: 233).

- Se considera que sirve para mejorar aprendizajes en vías de construir o que faltan por construir.
- Evalúa competencias; las capacidades de hacer, saber.
- Al evaluar conocimientos, éstos son conceptos operatorios, en particular conceptos lingüísticos de los 7 niveles.
- Es un proceso continuo, a lo largo del año, que permea todas las actividades.
- Es un proceso con modalidades múltiples, con distintos puntos de vista.

¿Para qué se evalúa?

- Es importante que los mismos niños tengan criterios claros para saber en dónde están en sus aprendizajes y cómo pueden evolucionar.
- Se evalúa para realizar un balance de las competencias ya construidas, en vías de construir o que faltan por construir.

¿Para quién se evalúa?

- Se evalúa para reactivar el aprendizaje: saber dónde hay que hacer mayores esfuerzos; dónde ajustar, reforzar y proyectar nuevas tareas.
- Se evalúa a cada niño para que sepa que necesita aprender y cómo lo está haciendo.
- Sirve para que el profesor, mida la eficacia de su trabajo y pueda ajustar y apoyar a los niños.
- A los padres de familia les sirve para verificar que su hijo sabe hacer tal o cual cosa, y que le falta por aprender, así podrá ayudarlo.
- Para la escuela, sirve armonizar el trabajo de unos y otros en el establecimiento, para regularlo y transformarlo si es necesario.
- Y para el país, que conozca cómo está funcionando el sistema educacional, cuál es su eficiencia en términos de calidad y equidad.

¿Qué se evalúa?

- LAS COMPETENCIAS COMPLEJAS INTEGRADAS, es decir, todo lo que se puede movilizar para abordar en forma autónoma un texto preciso, completo, ya sea para entenderlo o para producirlo.
 - Cada niño debe ser capaz de construir un objeto siguiendo instrucciones; capaz de escribir cartas para solicitar algo, capaz de producir un cuento, ejemplo;
 - Poder ubicar el texto preciso que requiere utilizar.
 - Poder realizar una lectura entendible de un texto completo que necesite para su proyecto, etc.
- COMPETENCIAS-HERRAMIENTAS, es decir, aquello que no sólo sirve para un tipo de texto sino para otras situaciones. Consiste en:
 - Conocer y *seleccionar los comportamientos lectores o productores*, las estrategias más adecuadas y más eficaces en una situación dada.

- Saber identificar y procesar informaciones significativas, en particular las *principales características lingüísticas* de los tipos de textos. (Ver 7 niveles).
 - Saber establecer múltiples relaciones entre las informaciones, a través de operaciones mentales como: comprar, clasificar, seriar, simbolizar, transferir, etc.
- COMPORTAMIENTOS SOCIALES de comunicación, actitudes y valores en los intercambios, relaciones de poder, etc.

Hay dos clasificaciones de evaluación en PpP y estas son complementarias:

a) Evaluación formativa

Se evalúa formativamente:

Al final de:

- una sesión de interrogación y/o producción de texto,
- una actividad de sistematización de un aspecto lingüístico,
- una actividad de algún proyecto,
- un proyecto completo,
- un contrato de un día, de la semana,
- momentos precisos de la vida del curso, tales como la lectura espontánea en la Biblioteca de Aula o los encuentros poéticos,
- el cumplimiento de la responsabilidad asignada,
- la participación colaborativa al grupo, etc.

b) Evaluación sumativa.

Se evalúa sumativamente:

- Es importante considerar que la evaluación sumativa, también es formativa, pues permite al niño ubicarse con las competencias adquiridas; al mismo tiempo es sumativa porque el profesor y los, padres pueden conocer los rendimientos alcanzados para planificar la continuación de los aprendizajes en conjunto con los niños.
- A mediados o al final del semestre; los educandos son calificados de acuerdo a una escala de puntaje previamente acordada con ellos y transformada a

un concepto o una nota entera.

Estas evaluaciones se clasifican en términos de:

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

Las características de la evaluación son:

- las que corresponde a la vida del curso,
- diversifica las posibilidades de observación de los aprendizajes,
- es la responsabilidad del niño y el profesor: autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del docente.
- Es metacognitiva:

c) ¿QUÉ PAPEL JUEGA LA METACOGNICIÓN?

Durante la actividad de lectura/compreensión o de escritura/producción el niño debe coordinar operaciones intelectuales, desarrollo de los niveles específicos de análisis, de tratamiento.

La actividad cognitiva eficaz se refiere a la realización del trabajo en el nivel del texto, de las frases, de las palabras o con más general del texto.

Existen mecanismos que el niño debe aprender a manejar para interrogar el escrito, comprender y producir textos. Por eso las estrategias didácticas sistematizadas de interrogación de textos o de módulos de escritura que se proponen y tienen ese sentido. Cuando los mecanismos están automatizados bajo el aprendizaje, la actividad cognitiva es más eficiente y sin complicación para el educando.

Los elementos lingüísticos funcionan como un conjunto de indicios que el lector/productor debe tratar de considerar para la dimensión metalingüística.

Las modalidades según las cuales el lector/productor trata o reúne las informaciones transmitidas por los textos, esto es la dimensión metalingüística. (Jolibert y Sraiki, 2009:184). Durante la realización del proyecto de aprendizaje específico en lectura o producción de escritos, se toma en cuenta la participación

del niño mediante un aprendizaje colectivo que le permite el intercambio, la explicación, la cooperación y la transformación y la mejora de sus competencias.

A lo largo de este capítulo se pudo ver que la lectura es una actividad cognitiva y compleja que ayuda al conocimiento, que el fomento de la lectura contribuye a los cambios de la Zona de Desarrollo Próximo y que a través de Pedagogía por Proyectos se desarrolla una vida cooperativa bajo un enfoque constructivista y sociocultural del aprendizaje, motivando a los niños a ser lectores-comprendedores y escritores productores de textos. Esta propuesta resuelve una necesidad de la vida escolar, en este caso hablamos el fomento a la lectura donde se considera la participación del niño en el aprendizaje colectivo que permite el intercambio de ideas, gustos en lectura y aprendizaje colectivo al compartir sus lecturas.

Considerando los resultados del DE, la delimitación del problema, los supuestos teóricos y la fundamentación teórica presentada, es como se logra el siguiente Diseño de Intervención Pedagógica, que se presenta en el siguiente capítulo.

IV. EN BUSCA DE UN ARCOIRIS LECTOR

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En el presente capítulo se diseñó la Intervención Pedagógica sobre el fomento a la lectura que involucra encaminar hacia formación de lectores con apoyo de algunas estrategias de animación a la lectura. Se dan los propósitos que guiaron las actividades. Se aporta la justificación, las competencias y sus indicadores, así como la organización de las acciones a través de Pedagogía por Proyectos. También se da a conocer el seguimiento que se realizó de la Intervención para evaluarla.

A. El diseño: El sendero lector que lleva a la imaginación

Este subcapítulo muestra el contexto de los participantes en la Intervención Pedagógica.

1. El contexto escolar y los participantes

En el siguiente subtítulo encontraremos la descripción del contexto escolar en donde se desarrolla la investigación al igual los personajes que en ella participan.

a. El contexto escolar

El grupo de intervención pedagógica pertenece a la Esc. Prim. “República de Irak”, del turno de tiempo completo, dispone de un comedor escolar, de una sala de computación y una biblioteca, dicha escuela pertenece a la zona 2, sector I, Región Centro, de la Dirección de Servicios Educativos en Iztapalapa, ubicada en el domicilio; Rodolfo Usigli s/n Sur 103, Col. Sector Popular, saber de estos espacios para trabajar el fomento a la lectura, porque son posibles de ser utilizados.

El salón de clases es pequeño, pero se puede acomodar las mesitas de forma trapezoide, para realizar equipos de trabajo, durante el proyecto lector, o círculos o semicírculos para la lectura con padres de familia o de algún compañero, animador. Hay un pizarrón que sirve de periódico mural y el cual fue utilizado como herramienta

de trabajo, para exponer los productos que fueron surgiendo del contrato colectivo. El pequeño librero que sirve para el Rincón de los libros fue otra herramienta de espacio y de trabajo para el momento lector.

b. Los niños del grupo de 3° “B”:

Se eligió un grupo de tercer grado, el “B”, integrado por 32 niños; 16 niñas y 16 niños, entre las edades de 8 y 10 años. Este grupo se caracterizó porque son niños que tienen un contexto sociocultural alfabetizado, no funcional, les agradó que les leyeran, les gusta efectuar anticipaciones y las inferencias que se realizaron de las lecturas grupales. Los niños son capaces de desempeñar actividades lectoras y trabajo de equipo, logran regular sus emociones, a la hora de comprometerse en el desarrollo de las tareas designadas en el proyecto y concluir sus trabajos en los mejores términos. Lo que posibilita el fomento a la lectura y mejora su desempeño de aprendizaje.

c. Los padres de familia

Los tutores de los niños son personas con un nivel medio, todos son alfabetizados: una cuarta parte son profesionistas, una media lo componen los que tienen estudios de secundaria y nivel bachillerato, el resto terminaron la primaria. Además de ser partícipes de las actividades de lectura con sus hijos y estar comprometidos con el aprendizaje de los niños, en las cuestiones de lectura como en la parte curricular. Incluso hubo madres lectoras que asistieron a efectuar lectura en voz alta. Asimismo les agrada que sus niños participen y desarrollen competencias lectoras, ya que en casa pocas veces se ocupan de esta actividad, tan importante para su desarrollo académico y la vida, como una situación funcional.

d. Los profesores

En la escuela “República de Irak”; el personal docente carece de formación lectora, la profesora encargada del proyecto de la lectura en la biblioteca trata de implementar actividades que desarrollen la lectura y realiza sugerencias para que las desarrolle el personal docente, con sus niños. Distribuye el material que sugiere la SEP, para el desarrollo de las competencias lectoras. A través de los indicadores

lectores y sus rúbricas, marcadas con cierta velocidad lectora y cierta cantidad de letras por minuto. Para ella es muy desgastante ya que atiende un grupo y aparte tiene que dar seguimiento a las indicaciones del proyecto de la SEP. Aunado a que no todos desarrollan las actividades lectoras por no ser claras y precisas según las indicaciones de la SEP. Pero a pesar de esto trata de implementar sus propias estrategias lectoras y de desarrollar el fomento a la lectura, con una cuestión de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

2. Un arcoíris que lleva a la lectura: Los Propósitos

Para el desarrollo del fomento de la lectura se consideró el contexto sociocultural lector de los niños derivado de esto se plantearon los siguientes propósitos.

Que los niños de tercer grado de la Esc. Prim. “República de Irak”:

- Participen en ambientes diversos de fomento a la lectura, involucrándose en estrategias de animaciones activas y creativas, tanto en la escuela como en su casa, que trasciendan hacia la escuela, casa y comunidad de los estudiantes.
- Lean de forma oral, de manera compartida y otras veces silenciosa, textos de su interés, de su libre elección y apropiados a su edad flexibles a su elección.
- Participen en estrategias lúdicas relacionadas con manifestaciones artísticas y manuales.
- Convivan y se involucren con su familia en el fomento a la lectura en diversas actividades lectoras, como visitas al aula, en familia a ferias de libros y acciones sobre promoción a la lectura.

3. Justificación

El fomento a la lectura en los niños de educación primaria se desarrolla de forma colateral en las escuelas, debido a que en los Planes y programas de estudio no está contemplado. Esto trae como consecuencia, pocos espacios, que proporciona la escuela y esa misma situación se extiende al contexto sociocultural

familiar, sí bien no es fundamental porque cuando se quiere generar el gusto por la lectura, cualquier espacio es suficiente, desde luego, si es tener un lugar donde los niños se sientan a gusto.

El programa de tercer grado va dirigido más al proceso de comprensión lectora, de ahí que busca el aumento de vocabulario para que los niños construyan otros saberes y la competencia lectora, sin ver si las lecturas son del gusto e interés de los educandos. Tampoco importa que tengan que ver con el contexto de su escuela y de su vida cotidiana.

El programa de estudios destaca que los estudiantes logren:

- Leer de forma autónoma diversos textos con varios propósitos como es aprender, informarse o simplemente divertirse. En este último punto, es donde se coincide un tanto con poner juego el gusto por la lectura para lograr el fomento a la lectura. De este punto se sirvió este Diseño de Intervención para trabajar el objeto de estudio.
- Inferir el contenido de un texto, es otro de los logros que pide el programa de tercer grado, para ello se crearon actividades lúdicas que los llevaran a ellos.
- La búsqueda de información es otro de los requerimientos que va en el sentido frío de lograrla sin algún sentido, pero a través de las actividades de animación que se trabajaron se buscó en todo momento que tuvieran significado para los niños.
- Trabajar el fomento a la lectura, fue darle sentido a la exigencia del programa sobre: *Investiga, selecciona y organiza información para transmitir a otro*, a través de diversos juegos que requerían información para poder implementarlos.
- La selección de lecturas para lograr el Rincón de la lectura permitió que con sentido, desarrollaran criterios personales para la elección o recomendación de un texto de su preferencia, cuestión exigida por el programa.
- Un punto que pide el programa de estudios de tercer grado es que los niños muestren fluidez al leer en voz alta. Esto se trabajó al realizar

pequeños círculos de lectura donde compartían su texto de interés a los demás.

Trabajar fomento a la lectura permite atender otras exigencias programáticas relacionadas con la comunicación y la escritura como organizar información y expresarse, atender diferentes tipos de textos e ir adaptando sus producciones, cuidar y aplicar las convenciones ortográficas al escribir con dígrafos y sílabas complejas, conocer el uso de mayúsculas para los nombres propios, y comprende textos instructivos para realizar tareas cotidianas, cuestiones que aborda el programa de tercer grado 2011 (SEP, 2012: 18-20). En sí adentrarse a la cultura escrita con gusto.

4. La Intervención Pedagógica para fomentar la lectura

a. Competencias e indicadores

Otra más para orientar esta propuesta de Intervención Pedagógica (IP) son las competencias que se busca lograr en los estudiantes de este tercer grado de primaria. Se presenta una competencia general y varias específicas. Cada una de las competencias específicas tiene sus indicadores de logro, como podrá verse en el siguiente cuadro (Ver fig. 16).

Figura 16. Tabla que muestra las competencias para la intervención.

Competencia general: Los estudiantes desarrollan su fomento a la lectura cuando logran interesarse por ella, mediante diversas habilidades intelectuales en lo escolar y lo familiar.	
Competencias Específicas	Indicadores de logro
<ul style="list-style-type: none"> ■ Muestra interés por leer diversos textos a los que les aplica sus conocimientos previos, al participar en diversas estrategias de animación y de creación de espacios lectores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona sus lecturas a través de su interés. • Utiliza sus conocimientos previos al iniciar lecturas. • Escucha el modelo de lectura oral. • Realiza lectura oral frente al grupo o de otros grupos. • Realiza la estrategia de lectura silenciosa. • Se concentra en la lectura. • Participa en estrategias de lectura que comparte con el grupo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Lee historietas o comics regularmente en casa. • Comparte la lectura de comics con sus compañeros en el salón y con su familia o con otros grupos. • Pone atención al participar en las estrategias.
<ul style="list-style-type: none"> ■ Desarrolla el fomento a la lectura a través de diversas estrategias, en espacios escolares y familiares con interés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza predicciones al manipular de forma general el texto (antes de leerlo). • Sabe seleccionar su información. • Interpreta sobre lo que lee. • Expresa sus ideas sobre lo que lee. • Da sentido a lo que lee. • Argumenta sobre el tema de la lectura. • Utiliza palabras nuevas. • Realiza sus inferencias sobre el texto. • Comparte sus ideas con sus compañeros. • Muestra interés por lo que lee. • Lee con sus padres una vez a la semana para comenzar el hábito lector.

Fuente. Elaboración propia en donde se plantea las competencias que se pretenden lograr

b. Lista de Acciones y Recursos posibles

Se consideró las acciones y recursos siguientes para el desarrollo del Proyecto.

- Se entregó un oficio dirigido a la C. Directora del Plantel escolar. Esc. Prim. “República de Irak”, donde se plateó la realización del Proyecto y se pidió una reunión con padres de familia y niños para explicar en qué consistía dicha acción.
- Se realizó una junta con padres de familia para solicitar autorización para la aplicación de Pedagogía por Proyectos.
- Se entregó un estudio socio-económico y cultura lector a padres de familia.
- Se definió el Proyecto.
- Se realizó una asamblea con los niños, para llegar a acuerdos, para la elección de que lecturas se leyeron y se plasmó en el afiche o cartel.

- Se llevó a cabo la elección de los aprendizajes que se consideraron necesarios reforzar, construir, de interés y necesidad de los niños.
- Se planificaron las tareas, responsables, materiales y fechas.
- Se elaboraron las estrategias que se siguieron para las lecturas: predicciones, anticipaciones y las inferencias.
- Se usó materiales como el librero de aula y los libros, libros de la colección a la orilla del viento del FCE, información de internet, papel bond, hojas de color, fotocopias, estrategias de juegos, cartulinas para carteles, juguetes para algunos juegos como aros y pelotas.
- Los espacios utilizados para las actividades como fue el aula de clase, el rincón de lectura, el patio, la biblioteca, la feria del libro y de forma individual el hogar.
- Se registró las actividades a través de un diario autobiográfico sustentándose a través de referentes teóricos.
- Se realizó escalas estimativas.
- Se aplicó evaluaciones.

c. Desarrollo de la IP

Se tomó como base para sistematizar la aplicación, el desarrollo de las fases del proyecto de acción de Pedagogía por Proyectos, que a continuación se explican de manera sucinta, se incorporaron algunas acciones que se implementaron y se explicaron los roles que se cubrieron en cada fase.

FASE I. Planificación del proyecto de acción, reparto de tareas y de roles

En esta fase se realizó la definición y planificación del proyecto a trabajar y el reparto de tareas y roles. Las actividades realizadas: definir el objetivo del proyecto, tareas a realizar, personas responsables, calendario, recursos disponibles.

Se construyó con los niños y para los niños el contrato colectivo que contiene los rubros de tareas, responsables, materiales y fechas (Ver fig.17).

Fig.17. Contrato colectivo para el proyecto de acción de Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009, pág. 49.

TAREAS	RESPONSABLES	MATERIALES	FECHAS

Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009.

Terminado el contrato colectivo, dieron un nombre que lo define ya como proyecto de acción, procedieron a hacer su contrato individual que llevó varios rubros. Lo dividieron en dos partes. La primera parte fue para poner las actividades y la segunda, contiene los aprendizajes a que da lugar el proyecto (ver fig.18).

Fig. 18 CONTRATO INDIVIDUAL, de Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009, pág. 34.

NOMBRE _____

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS.
Lo que yo tengo que hacer	Lo que ya sé

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

Fuente. Niños que construyen su poder de leer y escribir. Josette Jolibert y Christine Sraiki, 2009.pag. 34.

➤ **Rol del docente**

Se estimuló a los niños para que hicieran propuestas relacionadas con el fomento a la lectura.

Se animó al intercambio de opiniones sobre el gusto y elección de sus lecturas.

Se hizo una mediación en las tomas de decisión y anotaron en un afiche, las propuestas de planificación, del proyecto (tareas, responsabilidades, materiales, calendario, etc.).

Se fijó con los niños los contratos de actividades personales.

➤ **Rol de los alumnos**

Los niños realizaron propuestas para definir el interés de su proyecto.

Dieron sus ideas para argumentar sus propuestas e hicieron sus elecciones.

Se propusieron como responsables, para llevar a cabo, las tareas definidas en el proyecto.

Explicaron y llegaron a acuerdos con sus pares para el contrato individual.

FASE II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir.

En esta fase los niños definieron con la profesora, de manera conjunta, el proyecto global de aprendizajes y de los proyectos de aprendizajes específicos y de las competencias a construir, dando lugar a nuevos aprendizajes. Se definieron los contratos de aprendizajes individuales entre los niños y la docente.

➤ **Rol del docente**

Seleccionó la docente junto con los niños, los aprendizajes a realizar y las competencias específicas que se construyeron conjuntamente, en cada actividad de las áreas que correspondieron al proyecto de acción, según fue la capacidad de llevar a cabo los que se planteó para realizar en el proyecto.

Se definió entre la docente y los niños el contenido de las secciones de los contratos individuales.

➤ **Rol de los alumnos**

Se integraron para definir los aprendizajes que se requirieron para las tareas a ejecutar en el proyecto, las lecturas de su interés y elección, las necesidades del curso y de las que se necesitaron de forma individual.

Construyeron junto con la docente y sus compañeros, el contenido del contrato individual.

Fase III. Realización de las tareas y construcción progresiva de los aprendizajes

Para esta fase se realizó las tareas que se definieron en el proyecto de acción y se construyeron de manera progresiva los aprendizajes.

➤ Rol del docente

Recabó el material necesario.

Apoyó en las actividades de aprendizaje que permitieron un trabajo cooperativo, una autonomía y procesos de democracia. (Los equipos realizaron sus investigaciones, planearon y organizaron su exposición).

Apoyó a los educandos que no lograban integrarse a algún equipo y se organizaban para planificar la lectura oral para el grupo, en algunos casos. Para lograr la reflexión metacognitiva y metalingüística necesarias.

Supervisó que se realizaran los trabajos de acuerdo a las tareas propuestas y realizó la mediación en los casos necesarios.

Motivó las exposiciones y las dinámicas que desarrollaron los niños en sus proyectos.

➤ Rol de los alumnos

Consiguieron el material necesario.

Organizaron con exactitud, junto con sus compañeros, el trabajo de grupo.

Coordinaron la dinámica del juego grupal y lecturas (autonomía y cooperativo).

Realizaron sus investigaciones para llevar a cabo sus exposiciones del juego y la lectura.

Leyeron y produjeron textos, para la realización del proyecto, participaron en la reflexión metacognitiva y metalingüística dirigida por la docente.

Se esforzaron al encontrar obstáculos, como no disponer del espacio adecuado, buscaron alternativas y solucionaron el inconveniente.

Los equipos realizaron sus actividades en el tiempo necesario, llevaron a cabo su exposición y dinámica lúdica.

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

En esta fase se realiza la parte final del proyecto de acción. Se socializa y se valora los resultados del proyecto de diferentes maneras.

➤ Rol del docente

Supervisó la organización, donde se llevó a cabo las exposiciones en el aula, en el patio y otros espacios: se preparó el espacio apilando las mesas y con las sillas formaron semicírculo o círculo, acondicionando el salón.

Dio apoyo en las lecturas de los equipos e hizo una mediación.

Realizó una reflexión en cada exposición para que fueran mejorando, hizo recordatorio y se anticipó para la próxima actividad.

Apoyó en los casos necesarios, cuando faltó algún miembro del equipo, o carecieron de material que no estaba completo.

➤ Rol de los alumnos

Prestar atención y efectuaron los trabajos de los equipos expositores, desarrollaron su lectura del cuento elegido, aplicaron su actividad de estrategia e implementaron, su juego en el patio. Se ayudaron en su autoestima y se incentivaron en sus logros de manera permanente en lo que llevaron a cabo y lo que se pretendió alcanzar.

Se mostraron algunos equipos frente a otro grupo para exponer sus trabajos y lecturas. Motivaron e influyeron a otros compañeros de un grado superior, en el proceso lector.

Se invitó a una cuenta-cuentos para cerrar el proyecto, realizó su presentación animando una lectura y llevando a cabo la reflexión. Los niños son partícipes de dicha actividad en la reflexión y metacognición.

Escucharon la lectura oral, colaboraron en el trabajo artístico de un caimán y realizaron una narración descriptiva utilizando adjetivos calificativos de un personaje de un cuento, llevaron a cabo la metacognición y metalingüística.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto en sí mismo y en su conjunto.

Se realizó una evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los niños y por ellos. Viéndose el grado de satisfacción para los objetivos alcanzados y para la planificación y la realización de las tareas.

➤ Rol del docente

Dirigió la sesión de evaluación; y llevó a cabo un análisis verbal sobre las actividades que se desarrollaron.

Precisó y realizó el recordatorio del objetivo específico del proyecto de aprendizaje en cuanto a la animación a la lectura y sus necesidades de lo que quiso aprender.

Apoyó a identificar los logros obtenidos y que se fueron manifestando a lo largo del desarrollo del proyecto en cuanto a la organización, las exposiciones y las estrategias desarrolladas por cada equipo.

Orientó para clasificar los argumentos.

Promovió la reflexión sobre lo que se mejoró de forma oral mediante una asamblea, realizando las anotaciones en un papel afiche, posteriormente en los cuadernos y los contratos individuales.

➤ Rol de los alumnos

Evalúo su propia intervención; Identificaron sus dificultades y lo que aprendió de manera completa en las lecturas a través del contrato individual y de la evaluación de la última lectura general.

Analizó la aplicación de forma reflexiva evaluativa expresando sus ideas.

Reflexionó y dio su opinión de lo que experimentó en las actividades.

Razonó las acciones experimentadas en el desarrollo del Proyecto.

Atendió y consideró los sentires positivos y negativos de lo que expresaron los demás.

Realiza sus aportaciones de cómo mejorar los siguientes proyectos.

Hizo anotaciones y los plasmó en su contrato individual como una forma de reflexionar y evaluar lo vivido.

Fase VI. Síntesis metacognitiva sobre los aprendizajes y de las competencias de todo tipo construidas en el transcurso del Proyecto.

Elaboración de herramientas recapitulativas con miras a los aprendizajes posteriores; en cuanto a comportamientos sociales; de los procedimientos; de las competencias lingüísticas; y las competencias pluridisciplinarias.

➤ **Rol del docente**

Apoyó a reconocer los aprendizajes construidos o próximos a construir por todos y cada uno. Cuando se realizó colectivamente la síntesis metacognitiva de lo que se aprendió, cómo se aprendió, sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos hacerlo.

Realizó la reconstrucción de herramientas recapitulativas para ver lo aprendido, sobre cómo se prosiguió con la animación de la lectura para formar lectores que ayudó a los aprendizajes posteriores para todos y cada uno.

Contribuyó a precisar las necesidades, tanto individuales como colectivas para seguir acrecentando los aprendizajes.

➤ **Rol de los alumnos**

Efectuó individualmente y junto con sus compañeros una reflexión metacognitiva y metalingüística sobre los aprendizajes comunes y de los propios.

Presentaron formas y modalidades de ideas.

Incluyó herramientas de acontecimientos en su cuaderno para considerarlos en el contrato individual. El Contrato colectivo individual se consideró como instrumento para la evaluación

Delimitó sus necesidades individuales para dar seguimiento con sus aprendizajes y reforzarlos.

Formato para la evaluación del texto.
 Fig.19.Tabla Diseñada por la autora Josette Jolibert, 2003.

Preparación para el encuentro con el texto.	
1.- CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO.	
Análisis de la lectura entre pares. Mediación de la profesora.	
Recurrir al texto.	
2.- SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA.	
Síntesis del significado del texto:	
¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestras competencias de lectores?	
¿Cómo se logró entender el texto?	
¿Cuáles son los procesos para construir el significado de un texto?	
Realizar dos actividades	
Buscar	Recordar
¿Qué tipo de texto es?	¿Para qué lo leemos?
¿Para qué fue hecho?	¿Cuál es nuestro Proyecto?
¿Cuál es su función?	
¿Para qué sirve?	
Nuevas herramientas elaboradas:	
Encuentre palabras nuevas y busque su significado	
Comentario final de la docente:	

Fuente. Elaboración en base a Jolibert y Jacob, 2003:59.

5. Evaluación y seguimiento de la Intervención Pedagógica

En este apartado se presentaron los diversos instrumentos que ayudaron a evaluar y seguir el proceso de la IP. Se empleó como instrumento base el diario autobiográfico, una lista estimativa recurrente, dos rúbricas y evidencias de los niños.

a. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico se empleó de forma constante y su formato fue el siguiente: es un cuadernillo donde se realizó anotaciones diarias de los sucesos que transcurrieron durante las actividades del desarrollo del Proyecto. Tuvo como apartados: Nombre de la investigadora, lugar donde se desarrolló el proyecto, fecha del día que se anotó las acciones, las observaciones o descripción de las actividades realizadas y conclusiones o reflexiones de lo que sucedió.

Dentro de la narración del diario biográfico se vio plasmado los referentes teóricos en los que se sustentó la narrativa. Aquí se pudo contar todo lo que ocurrió en el transcurso del proyecto. Los protagonistas fueron los mismos participantes del proyecto y narradores por lo que los verbos están en primera persona. Lo que se fue narrando es una experiencia propia del docente y los niños donde fueron dando su versión de los hechos. Estos hechos se describieron de forma cronológica, expresando sus experiencias vividas, impresiones y sentimientos. Aquí el protagonista y el autor fueron la misma persona.

Por lo que este diario autobiográfico sirvió para mirar a los niños y la docente como vivieron el proceso lector, sus enlaces y avances o hasta impedimentos para el crecimiento y como lograron progresar en sus actividades y en las nuevas competencias desarrolladas.

Este diario autobiográfico que se convirtió en diario de campo que sirvió para nuestra investigación-acción con un enfoque cualitativo, que ayudó a la reflexión sobre la práctica docente permitiendo la sistematización de las experiencias para luego analizar los resultados.

FORMATO DEL DIARIO AUTOBIOGRÁFICO

Nombre: Juana Jiménez Castañeda.

FECHA	DIARIO AUTOBIOGRÁFICO	REFERENTES
24 – ENERO -	<p>El día de hoy realizaré la aplicación de pedagogía por proyectos, confieso que me siento muy nerviosa como cuando hay cambios en la educación y se aplica una nueva reforma como las del 93 y la del 2000 con la aplicación de Proyectos Didácticos.</p> <p>Después de llegar del comedor pegué los pliegos de papel bond para plasmar nuestro Proyecto colectivo (1).</p>	<p>Aquí se enfatiza un nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua que será el comunicativo que se concreta en la inclusión de situaciones comunicativas, / lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua (Villaseñor. <u>Propósito y objeto de la didáctica de la lengua, 2007.p 23.</u>)</p>

Fuente. Elaboración propia en base a la investigación de Jolibert y Jacob, 2003.

b. Listas estimativas recurrentes

Estas Listas estimativas se utilizaron en dos momentos del desarrollo de la lectura.

La primera que se presentó fue para mirar el interés lector y carencias de cada niño, la cual nos permitió tener una visión más exacta de las insuficiencias lectoras y ejercer la intervención adecuada en los estudiantes y despertar el interés lector a través de la animación por la lectura (Ver fig.20).

Fig. 20. Tabla estimativa. Elaboración propia.

Competencia: Muestra interés por leer diversos textos a los que les aplica sus conocimientos previos, al participar en diversas estrategias de animación y de creación de espacios lectores.												
Indicadores de logro.	Utiliza sus conocimientos previos al iniciar lecturas.			Escucha el modelo de lectura oral.			Participa en estrategias de lectura que comparte con el grupo.			Comparte la lectura de comics con sus compañeros en el salón y con su familia o con otros grupos.		
	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca
Niveles												
Alumnos												

1. Alcántara Nicolás Mercedes			*			*			*			*
2. Arias Olivares Valeria.		*			*			*			*	
3. Bárcenas Caballero Alicia Xaxbel.			*			*			*			*
4. Cristobal Hernández Oscar.		*			*			*			*	
5. Cuenca Badillo Alexis Leonardo.			*			*			*			*
6. Díaz Huerta Joel Patricio.			*			*			*			*
7. Díaz Reyes Alan.		*	*			*			*			*
8. Diez Barroso Díaz Iris Lizbeth.		*			*			*			*	
9. Duque Moreno Ana Jazmín.		*			*			*			*	
10. Fuentes Cervantes Alan.			*			*			*			*
11. Garay Mendoza Claudia Abigail.			*			*			*			*
12. García Gutiérrez Gibrán Adrián.			*			*			*			*
13. García Rojo Luis Yael.		*			*			*			*	
14. González Hernández Diego Alberto.			*		*			*				*
15. Gutiérrez Casas Leonardo.		*			*			*				*
16. Hernández Durán Ozmar.			*			*			*			*
17. Jiménez López Edgar Daniel.		*			*			*			*	
18. José Alejandro Lisandro.			*		*			*			*	
19. Lara Alquicira Ximena		*			*			*			*	

20. López Solano Sandro Arturo.		*			*			*			*	
21. Luna González Mauricio Yael.			*			*			*			*
22. Martínez Márquez Omar Eduardo.		*			*			*			*	
23. Matus Álvarez Meztli Sherlyn.			*			*		*			*	
24. Méndez Vargas Vanessa.		*			*			*			*	
25. Morales Ortega. Brenda Lizet			*			*			*		*	
26. Partida Sánchez Shaden Arancha.		*			*			*			*	
27. Rivero Bishop Rebeca.		*			*			*			*	
28. Rodríguez Montoya Lizette Guadalupe.			*			*		*			*	
29. Ruíz Macías Osvaldo Alfredo.		*			*			*			*	
30. Tovar Villasana Axel Adrián.			*			*			*		*	
31. Vázquez Peña Regina.		*			*			*			*	
32. Vázquez Calderón Jean Franco.			*			*			*			*

Fuente. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos de la Aplicación.

La siguiente Lista estimativa se aplicó para valorar que tanto avanzaron en la lectura y lo que fueron logrando bajo el marco de PpP, donde desarrollaron su autonomía y su gusto lector (Ver fig. 21).

Fig. 21. Tabla estimativa. Elaboración propia.

Competencia: Desarrolla el fomento a la lectura a través de diversas estrategias, en espacios escolares y familiares con interés.												
Indicadores de logro	Argumenta sobre el tema de la lectura. (A)			Utiliza palabras nuevas. (B)			Realiza sus inferencias sobre el texto (C)			Muestra interés por lo que lee. (D)		
	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca
Niveles												

Alumnos												
1. Alcántara Nicolás Mercedes		*			*			*			*	
2. Arias Olivares Valeria.	*			*			*			*		
3. Bárcenas Caballero Alicia Xaxbel.		*			*			*			*	
4. Cristóbal Hernández Oscar.	*			*			*			*		
5. Cuenca Badillo Alexis Leonardo.		*			*			*			*	
6. Díaz Huerta Joel Patricio.		*			*			*			*	
7. Díaz Reyes Alan.		*		*			*			*		
8. Diez Barroso Díaz Iris Lizbeth.	*			*			*			*		
9. Duque Moreno Ana Jazmín.	*			*			*			*		
10. Fuentes Cervantes Alan.		*			*			*			*	
11. Garay Mendoza Claudia Abigail.	*			*			*			*		
12. García Gutiérrez Gibrán Adrián.		*			*		*			*		
13. García Rojo Luis Yael.	*			*			*			*		
14. González Hernández Diego Alberto.	*			*			*			*		
15 Gutiérrez Casas Leonardo.	*			*			*			*		
16. Hernández Durán Ozmar.	*			*			*			*		
17. Jiménez López Edgar Daniel.	*			*			*			*		

18. José Alejandro Lisandro.	*			*			*			*		
19. Lara Alquicira Ximena	*			*			*			*		
20. López Solano Sandro Arturo.	*			*			*			*		
21. Luna González Mauricio Yael.		*		*			*			*		
22. Martínez Márquez Omar Eduardo.	*			*			*			*		
23. Matus Álvarez Meztli Sherlyn.	*			*			*			*		
24. Méndez Vargas Vanessa.	*			*			*			*		
25. Morales Ortega. Brenda Lizet		*		*			*			*		
26. Partida Sánchez Shaden Arancha.	*			*			*			*		
27. Rivero Bishop. Rebeca.	*			*			*			*		
28. Rodríguez Montoya Lizette Guadalupe.	*			*			*			*		
29. Ruíz Macías Osvaldo Alfredo.	*			*			*			*		
30. Tovar Villasana Axel Adrián.		*		*			*			*		
31. Vázquez Peña Regina.	*			*			*			*		
32. Vázquez Calderón Jean Franco.	*			*			*			*		

Fuente. Elaboración propia en base a los resultados obtenidos durante la aplicación.

Estas escalas estimativas se utilizaron en dos ocasiones, una casi al inicio del proyecto, y en la última lectura del proyecto para hacer una comparación de los logros obtenidos en el desarrollo del proyecto.

c. Rúbricas

Las rúbricas fueron diseñadas para evaluar el desarrollo de la formación lectora. Se utilizaron en el momento de iniciar las actividades del proyecto para observar el nivel con el que se desempeñaban cada uno de los niños y a partir de ello se consideraron sus necesidades lectoras y se despertó el gusto por la lectura.

La Rúbrica 1, se evaluó su contexto lector del niño, para ver los niveles de desempeño y considerarlos en el proyecto (Ver. fig.22). Rúbrica utilizada para la evaluación de la formación lectora, al inicio del proyecto.

Fig.22 Rúbrica 1 sobre desempeño lector.

Aspectos	Niveles de desempeño		
	Incipiente	Intermedio	Avanzado
1. Tiene gusto por la lectura.	Generalmente lee porque se lo indican, pero no tiene gusto por ella.	En ocasiones selecciona sus lecturas por razones de gusto, pero generalmente porque se lo indican.	Selecciona sus lecturas por razones de gusto.
2. Razones del gusto por la lectura.	No selecciona sus lecturas, generalmente lee porque se lo indican.	En ocasiones selecciona sus lecturas porque es bueno, son divertidas, pero generalmente porque se lo indican.	Selecciona sus lecturas porque son divertidas, aprende más, amplía su vocabulario y porque mide su lectura.
3. Lee en casa.	Sólo cuando se lo indican.	En ocasiones lee con sus papás porque es bueno y divertido, pero generalmente porque se lo indican.	Cotidianamente lee con sus papás porque es divertido, aprende más y amplía su vocabulario.

Fuente. Elaboración propia en base a la investigación.

Se utilizó otra rubrica para tener precisión de los avances que se fueron obteniendo en el proceso de las actividades lectoras. Estas se fueron aplicando en periodo intermedio del Diseño e Intervención Pedagógica, y antes de finalizar las lecturas del proyecto.

La rúbrica 2, sirvió para el acercamiento al texto, donde da como resultados los avances de los niños durante el desarrollo del proyecto.

Fig.23. La Rúbrica 2. Rúbrica para evaluar el acercamiento al texto.

Aspectos	Niveles de desempeño		
	Incipiente	Intermedio	Avanzado
1. Utiliza sus conocimientos previos y los contrasta con la lectura.	No reconoce los conocimientos del texto, de los propios.	Reconoce los conocimientos del texto, de los propios, pero aún no los contrasta.	Reconoce los conocimientos del texto, de los propios y los contrasta y reconoce lo que ha aprendido y lo que tiene que reforzar.
2. Identifica las ideas principales de un texto.	Reconoce alguna frase u oración relacionada con el texto, aunque no distingue la idea principal o las ideas secundarias.	Discrimina la idea principal de las ideas secundarias tal como aparecen en el texto.	Identifica la idea principal y puede expresarla por escrito usando sus propias palabras.
3. Sabe seleccionar su información.	No reconoce la idea principal de las secundarias de un texto	Identifica, y selecciona con dificultad la idea principal y las secundarias de un texto	Identifica, y selecciona la idea principal y las secundarias de un texto.
4. Da sentido a lo que lee.	Identifica mínimamente el contenido de la lectura pero no la contextualiza.	Identifica el contenido de la lectura, pero le cuesta trabajo contextualizarla.	Identifica el contenido de la lectura y la contextualiza.
5. Utiliza la información contenida en un texto para desarrollar argumentos.	Usa palabras u oraciones del mismo texto para referirse al contenido del mismo.	Expresa con sus propias palabras el contenido de un texto.	Argumenta con base en sus ideas el contenido de un texto y se identifica o no, con el mismo.

Fuente. Elaboración propia en base a la investigación

d. Las evidencias de los niños

Para las evidencias de los niños se consideraron:

- El Proyecto de acción.
- El contrato individual.
- El diario autobiográfico. (Diario de campo)
- Las escalas estimativas de lectura.
- Los trabajos de producción y fotografías.
- Las evaluaciones.

En el siguiente capítulo se puede observar la aplicación de intervención bajo la narración. Donde el proyecto que plasmaron los niños se vio analizado a través de la Narrativa dándose a conocer mediante el relato.

V. ABRIENDO ESPACIOS PARA LA LECTURA

La vida en las escuelas no es tan simple como a veces parece, cada uno de sus actores va reflejando sus emociones y sus sentires a través de la práctica pedagógica y sobre todo cuando se presentó la oportunidad de que los niños fueran los actores principales y quienes a través de un proyecto fueron plasmando sus preferencias y sus necesidades de aprendizajes, logrando así desarrollar el fomento a la lectura y con ello una autonomía en su aprendizaje.

La experiencia vivida quedó reportada en dos informes, uno de carácter biográfico-narrativo y otro de intención general, que contribuyó a darle mayor validez, credibilidad y certeza al primero.

A. Informe Biográfico-narrativo

Este informe está dividido en episodios, que dan cuenta, en la primera instancia, de mi trayectoria formativa con relación al fomento a la lectura.

Los siguientes episodios son:

1. Siguiendo un arcoíris lector: Historia de vida
2. El proyecto de la lectura
3. La pregunta que invita a la autonomía de los niños
4. Una forma diferente de organizarnos
5. ¡Primera llamada, comenzamos la lectura!
6. ¡Ay! ¡Esos adjetivos!
7. ¡Lleven su voz a otros para que los escuchen!
8. Aprendemos con autonomía

EPISODIO 1

Siguiendo un arcoíris lector: Historia de vida

Mi nombre es Juana Jiménez Castañeda, soy profesora de Educación Primaria, en la Ciudad de México, estudié en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, tengo actualmente 55 años. La profesión que elegí no es fácil, sin embargo, me ha dejado muchas satisfacciones y acercamientos a diversas visiones de la vida pedagógica.

Así que, a lo largo de mi vida y experiencia docente he visto la importancia del fomento a la lectura y como éste contribuye a formarse como lector o lectora. Pero más allá de ello, esto influye en que cada uno de nosotros al estar en relación estrecha con la lectura, contribuye a una mayor conciencia de lo que vivimos, de lo que pensamos y hacemos.

Muchos de los contextos familiares carecen de esa formación lectora y por lo mismo es importante trabajar el fomento a lectura con los niños. Cuando era niña observé a mi padre llevando periódicos que estaban impresos en inglés que nos prestaba a todos, pero más a mí, por ser la mayor de ellos. Él era jardinero de la zona de las Lomas de Chapultepec y su patrón era quien se los regalaba, pues ellos sí sabían hablar, leer y escribir en inglés. Para mí significaban información, pero no sabía que decían, primero porque no sabía leer y segundo, porque menos sabía ese idioma, así que ¡no entendía nada! Mi entretenimiento consistía en escribir en las orillas de las hojas del periódico imitando la escritura, y junto con mis hermanos escuchaba como mi padre hablaba algunas palabras en inglés, aunque deformadas y como podía pronunciarlas. Algunas veces jugábamos a imitarlo diciendo: -- ¡Guachi guaní, Guachi guaní, Guachi guaní!

Aunque mi padre nunca fue a la escuela, aprendió a leer el periódico en español. Eso hizo que a mis manos llegaran *La Prensa*, algunas revistas noveladas como *Capulinita*, *Memín Pingüín*, *Kali-man*, *Lágrimas y Risas*, *El bruto*, y algunas ocasiones *La Familia Burrón*, además los famosos cómics: *Supermán*, *Batman*, y otros más. Estos fueron mis primeros encuentros con mi lengua materna en cuanto

a la lectura. Después con el paso del tiempo y el correr de los años, entré a la escuela, me fue muy difícil pues no había quien nos apoyara a estudiar. Mi madre tampoco fue a la escuela.

Además tuve la desfortuna de que mi papá no estaba de acuerdo en que las hijas estudiaran. Decía que las mujeres no lo necesitaban porque el marido nos iba a mantener y que por lo mismo no había necesidad de estudiar. Pero contradictoriamente, nos llevaba textos escolares de la Editorial Santillana, que los niños de sus patronos ya no querían. Para mí, esas primeras fuentes de lectura y de consulta se convirtieron en el tesoro máspreciado, además porque con ellos apoyaban a mis hermanos menores, y posteriormente lo fueron para mi formación docente. Todo esto quedó fuertemente grabado en mi mente y es lo que me ha marcado a lo largo de mi vida docente.

Mi camino hacia la lectura

Ingresé a la edad de siete años a la primaria, ahí comencé a conocer mis primeras lecturas no convencionales, en los textos gratuitos de la SEP. Mi madre me ponía a leer en voz alta, sentada en una sillita de madera, a un lado de ella, mientras lavaba la ropa en el lavadero de piedra, que estaba en medio de un gran patio donde rentaban.

Los libros de la SEP fueron mis primeros textos, en la portada estaba la imagen de la madre Patria, en ellos apoyaba mi animación a la lectura y mis conocimientos. Incluso otro libro que cimentó mi acercamiento a la lectura fue *el Libro Mágico*, en donde disfruté de varias lecturas. Una de ellas, la que me gustaba mucho era la del *El rorro*, que se refería a un muñeco de hule que fue mordido por un perro llamado Dodi, ese muñeco me recordaba a uno que yo tenía y que me trajo la fantasía de los Reyes Magos. Además en mi casa no contábamos con textos de lectura o de consulta, por lo que los libros de la primaria eran mis principales portadores para mi imaginación, así como los pocos que llevaba mi padre. Así que eso motivó que buscara compañeras que en su casa tuvieran libros, pedir permiso en mi casa para ir con ellas y realizar mis tareas de investigación y lectura.

Mi maestro de tercer grado, el profesor Alfredo Ramos Cárdenas, fue un profesionalista (el ejercicio de su trabajo era con eficacia y capacidad) Le gustaba que investigáramos como él lo realizaba, buscábamos información donde fuera. Razón por la cual indagaba y cerca de mi casa estaba la administración de la unidad habitacional y ahí tenían libros de consulta que prestaban para hacer las tareas. También las completaba con las visitas a las compañeras afortunadas de tener un librero repleto de libros de todos los colores, títulos y temas. ¡Ese sí que era un gran tesoro!

Además, el profesor Alfredo nos llevó a visitar unas bibliotecas cercanas a la escuela primaria como fue la de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales - Zaragoza (ENEP-Zaragoza) y otras particulares, para comenzar el préstamo de libros y realizar nuestras lecturas de investigación y mirar los textos que nos produjeron placer. Inclusive al mirar los pasajes de la historia o naturaleza, realmente modelaba lo que quería que fuéramos, era evidente su interés por nosotros, formarnos como niños, responsables, capaces de enfrentar barreras, conocer otros mundos a través de la lectura, luchar por nuestros sueños. Duramos tres años seguidos con él, los padres de familia y nosotros estábamos contentos con su trabajo. Al término de la educación primaria, nos despedimos de él y le dimos las gracias por su dedicación, era el momento de partir a otro nivel y conocer otros saberes.

Mientras tanto los años siguieron su curso y al término de la primaria mi madre nos inscribió en la secundaria, a pesar de la negativa de mi padre, de que no siguiéramos estudiando y que nos sacara de la escuela, ya no era posible, mi maestro de la primaria ya había sembrado la semilla de la animación a la lectura y con ello de seguir conociendo otros pensamientos, y como milagro fueron llegando otros textos.

Justo por esos años mi padre se suscribió al periódico *Excélsior* y le llevaron un paquete de libros como regalo, entre ellos iba el de la *Tregua*, de Mario Benedetti; fue el primer libro que leí. También disfruté *Montevideanos*, *El Principito*, y otros más que ya no recuerdo. En el nivel medio superior conocí fragmentos de muchos

textos literarios en la asignatura de español con el profesor Sotelo, quien nos adentró en la lectura de las diversas culturas, desde las primeras civilizaciones hasta nuestras días; cuando leía algunos fragmentos nos trasladábamos en las historias literarias y me daba la sensación de estarlo viviendo como si fuera uno de los personajes de esa época.

De ahí que, participé en una obra de teatro con este profesor. Pues bien, me aprendí el libreto de uno de los personajes principales y pude lograr que me dejaran con el personaje. De ello seguía visitando a las compañeras que eran afortunadas en tener un librero grande lleno de libros, para poder realizar mis consultas y lecturas. Al ir concluyendo la secundaria tenía que ir decidiendo que estudiar, para ese entonces mi amiga Isabel llevó la convocatorita de la Escuela Nacional de Maestros y mi madre dijo- ¡Es la mejor opción!

En consecuencia, yo creo que no fue casualidad que la convocatoria llegara a mí, era mi destino ser profesora de educación básica, las cosas se fueron dando por alguna razón y porque esa era mi vocación. Por eso al estar estudiando la Normal fui reencontrándome con otros textos, nuestro maestro de la asignatura de español nos hizo leer *Pensativa* de Jesús Goytortúa Santos, *Mariela* de Benito Pérez Galdós, *Rojas son la carreteras* de Agustín Rojas, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, *Las siete tragedias* de Esquilo; esta última lectura la tuvimos que representarla en obra de teatro. Pues bien fue muy interesante diseñar nuestros vestuarios y realizamos nuestras caretas para el teatro griego. Por consiguiente, asistimos al teatro para ver las puestas en escena de otros autores como: *Hamlet*, de William Shakespeare; *Edipo rey* y *Elektra* de Sófocles. Todo esta literatura para mí fue muy importante la cual afianzó mi fomento lector. Evidentemente el tiempo siguió su curso dejando que la lectura me abrazara con sus textos, sus letras dejando volar mi imaginación, y acrecentando mis deseos de conocer otros tiempos.

Al fin se cumplió el ciclo de término de la Normal y era momento de partir a la vida docente, donde ya no siguieron más prácticas de cortos tiempos. Ahora era estar con los niños y modelar lo que yo quería que fueran, además de que estuvieran

felices, pero comprometidos con su trabajo. Ese fue desde siempre mi compromiso y responsabilidad.

Al término de la carrera normalista, recibí las órdenes de presentación de la Esc. Prim. “José María Ortega y Gasset” en Santa María Ixtlahuaca, a las faldas de la Sierra de Santa Catarina. En mi primer día como profesora de primaria, me sentía muy nerviosa, en ese momento supe que lo aprendido en la Normal era muy diferente a la realidad a la que me estaba enfrentando, los grupos eran numeroso de más de cuarenta niños.

Comencé a planificar mis actividades docentes, con el propósito de hacer bien mi práctica, donde mis niños pudieran aprender todo lo necesario según el grado escolar. No puedo negar que fui muy rigurosa con ellos, pues no los dejaba salir a sus casas si no se aprendían de memoria el tema que estábamos viendo. Regularmente me quedaba con los niños que se les dificultaba aprender o concluir un trabajo. Pero duré poco tiempo y me dieron el cambio de escuela a San Miguel Teotongo, antes de llegar a la ex cárcel de mujeres, ahí me dieron a escoger ¡Tenían como diez escuelas, en lo más alto del cerro! No conocía las ubicaciones, tomé una al azar. ¡Por algo suceden las cosas! ¡Así decía mi madre!, ese lugar marcaría mi destino y mi influencia lectora.

Llegué a San Miguel Teotongo, para mi suerte y destino que estaba marcado, la escuela que elegí estaba casi en la punta del cerro, en la Sierra de Santa Catarina. Para llegar allá tenía que tomar una camioneta, a la que le llamaban “las julias”, porque eran parecidas a las que usaba *la policía*, en la que llevaban a los detenidos, eran camionetas viejas con asientos de tabla, que cuando subían el cerro teníamos que agarrarnos de los tablones, porque se iban de lado, ya que el camino era pura piedra volcánica. A la vez era divertido, nos íbamos atropellando unos a otros, en otras ocasiones, sí nos llegábamos a lastimar al dar un brinco con todo y pasajeros por ser un camino rocoso. El profesor José Luis Pacheco decía: -- *¡Nada grave! ¡Es el acomodamiento de huesos!*

La gente que habita ese lugar son migrantes de Oaxaca, Guerrero y Puebla; gente de lucha, combativa, que miraba al maestro con respeto *¡Eso me gusta de San Miguel Teotongo!* Aunque esta costumbre se ha ido perdiendo.

Al llegar a la escuela, supe cómo la gente se organizó para construir la escuela, al principio daban clases debajo de un árbol llamado el zapote, hasta que los padres de familia fueron luchando por la construcción de la escuela, primero les construyeron aulas provisionales y conforme fueron luchando pidieron que se les construyera de concreto, logrando un sueño hecho realidad a través de la lucha y la organización de su gente.

¡Aquí estaba lo mejor del magisterio! Me encontré con compañeros de la generación. Los demás compañeros, eran gente también joven que asistían a las reuniones de la Regional Oriente, en ocasiones nos invitaban a juntas y en otras a la brigada. Para mí, fue importante como parte de mi formación docente.

No puedo negar que esta zona estaba influenciada en una formación política y participativa en los movimientos de protesta y lucha magisterial, aquí nace el movimiento del 89', pero no solo fue eso, porque dentro de este movimiento también surgió la propuesta para prepararnos pedagógicamente para trabajar el fomento a la lectura con nuestros niños de una manera sistemática. ¡Eso fue más interesante todavía!

La escuela a la que llegué se llama "Fabián García Ramírez" 41- 503, duré once años ahí. Los profesores le dieron el sobrenombre de "El Zapote", pero la comunidad en general también la conocía como "La escuela del Zapote" o "El Zapote" La llaman así debido al árbol de zapote blanco que se encontraba en medio de la escuela y donde sirvió de sombra y cobijo para los primeros fundadores educativos; quien fuera testigo de la alfabetización de muchos niños y de la lucha de una comunidad para la fundación de su escuela. Ese árbol daba unos ricos y dulces zapotes blancos *¡Qué rico era comerse uno!*

Al transcurrir los años adquirí experiencia, pero seguía con mis temores de si estaba realizando correctamente mi trabajo pedagógico. En el transcurso de mi

práctica docente, comencé a tener incertidumbres sobre lo que sucedía con aquellos niños a los que les costaba tanto trabajo aprender; por ese tiempo también decidí estudiar la licenciatura en Pedagogía, entonces pude comprender que el contexto en el que vivían los niños influía en su aprendizaje y en su vida presente y futura, tal como lo planteaban el enfoque sociocultural de Vygotsky y el constructivista de Piaget, con sus etapas de desarrollo.

Una de mis experiencias significativas en esta escuela fue con el niño Ramón a quien nadie quería, por ser un niño que pegaba, iba sucio, decían que robaba y no iba bien alimentado. Aprendía con mucho trabajo. Ninguna maestra lo quería. Cuando pasó a cuarto grado decidí aceptarlo. Para acercarlo a mí, le daba tareas que le permitieron tenerme confianza. Trataba de que no se quedara solo, que siempre estuviera a mi lado, observarlo como trabajaba, que se integrara, que recibiera apoyo de otros compañeros que tuvieran influencias de aprendizaje y sobre todo tener mi apoyo cuando tuviera dificultades. Ramón fue cambiando, niños como él hay muchos y nosotros los profesores debemos de mirar más allá de nuestra realidad para apoyarlos, así pensé en ese momento.

Este tipo de vivencias y experiencia me llevaron a cuestionarme y a formular hipótesis sobre el principal problema del aprendizaje y pensé que estaba en el primer grado. Aunque finalmente, también pensé que era una cuestión metodológica y del paradigma educativo.

Fue en 1994, cuando decidí tomar primer grado e implementar la Propuesta para la Adquisición de la Lectura, La Escritura y las Matemáticas (PALEM) de Margarita Gómez Palacio y Emilia Ferreiro, quien a su vez, fue discípula directa de Jean Piaget. Esta propuesta me fue presentada por un grupo de compañeros de la UPN que en ese momento, trabajaban en la Dirección General de Educación Indígena, estaban iniciando un proceso de investigación- acción e implantación de esta propuesta en el medio indígena, PALEM era una propuesta a todas luces novedosa, que rompía con muchos paradigmas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Reconocer que los niños saben mucho más cosas de las que imaginamos; de la lectura, la escritura, las matemáticas, del lenguaje, de la cultura,

entre otras cosas y que solo necesitamos construir herramientas metodológicas para descubrirlas y potenciarlas... *¡fue todo un reto!*

Con toda sinceridad, me enfrenté a temores y prejuicios que no siempre fue fácil entender y superar, había que apropiarse no solo de la propuesta, sino además diseñar, construir e implementar estrategias y actividades, para darle cuerpo a una propuesta, que solo estaba construida teóricamente, en ese momento. Sólo contábamos con un esqueleto teórico metodológico (muy poderoso por cierto), de algo que no tenía antecedentes prácticos de donde afianzarnos, a veces dudábamos y retrocedíamos. Los compañeros que me invitaron, nunca imaginaron



Fotografía. No.3. Tomada por la profesora Juana al bebé Leandro David de un año en su formación lectora.

como moverían todos mis esquemas y paradigmas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y las enormes angustias que en mi provocarían, pero al mismo tiempo, no saben cómo propiciaron que yo construyera herramientas tan fuertes para enfrentar esta situación y que empezara a descubrir cosas por mí misma.

En mis primeras experiencias en San Miguel Teotongo apoyé a las madres de familia que eran analfabetas, las cuales citaba para enseñar a leer y escribir.

Conseguí materiales de INEGI para su alfabetización, que posteriormente, con menos dificultades pudieran apoyar a sus hijos en la lecto-escritura. Ya esto es un factor muy importante de influencia en el contexto familiar, crear ambientes alfabetizadores desde que están en el vientre hasta que nacen y seguir en todo momento esta práctica lectora.

Durante más de diez años trabajé en el primer grado, y en cada ciclo escolar eran diferente los niños y los resultados de sus aprendizajes, pero común en

algunos procesos, siempre trate de intercalar mis actividades con cuestiones lúdicas y lectoras.

Para la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura de los niños del primer grado utilizábamos los libros de texto. Los niños sacaban su libro de lecturas y comenzábamos a leer “Paco el Chato”, realizábamos una lectura guiada; con su dedo índice iban señalando lo que leíamos, yo también les iba indicando lo que decía cada renglón del párrafo hasta terminar la lectura. Después interrogábamos el texto, luego escuchábamos la lectura en letra musical *Paco el Chato*, sacaban su libro de ejercicios de español y el libro recortable, los cuales se compaginaban, recortaban las tarjetas con dibujos que había en el libro y tenían que pegarlas en los recuadros donde correspondía al texto.

Por ejemplo, si el texto del recuadro decía “Paco” tenían que pegar el dibujo del niño llamado “Paco”, después buscar donde decía “abuelita”, el “policía” y la “patrulla”, etc. El niño tenía que ir identificando gráficamente, si tenía conocimientos previos esto le favorecía y lograba insertar de manera correcta o con menos dificultad, pero si carecía de conocimientos previos sobre las grafías recibía apoyo de la profesora o la ayuda de otro compañerito. Otra de las actividades que señalaba el texto, era el de escribir palabras claves que ayudaban a completar el texto que leímos al final del ejercicio. Contaban con otro material, que eran las letras móviles que recortaban de su libro y con las que jugábamos a armar palabras de la lectura a realizar. Este móvil nos sirvió para el resto de las lecturas.

Jugábamos a la tiendita, recolectábamos los envases y envolturas para trabajar con matemáticas, la lectura y la escritura, eran los ambientes alfabetizadores. Eran nuestros portadores de textos más próximos. No estaba tan errada en mis supuestos, pero también vi que había mucho trabajo que hacer. *¡No era fácil!* Me dio pavor enseñar de manera diferente a como yo había aprendido, creí que no aprenderían a leer a través de presentarles palabras con las que estaban familiarizados. Pero al final pude ver que fue un proceso más funcional y significativo.

Para mí, ha sido una experiencia significativa ver como los niños adquieren este proceso de la lectura y la escritura, a través de palabras, sin planas y silabeos. Con textos de lecturas significativas y con sentido, con el tiempo empezaron a darle uso al rincón de libros.

Con el paso del tiempo y participando con los compañeros democráticos, conocí a un grupo de maestros que eran de la RED, y con ellos empecé a realizar una serie de talleres para *“Cuentacuentos”*. Fue entonces que me formulé otros supuestos, *¿La lectura ayudaría a desarrollar conocimientos en los niños?, ¿Esto propicia un mejor aprendizaje en los alumnos? ¿A qué edad comienzan la lectura en los niños?*

Mediante las actividades de la RED conocí a Gerardo Méndez, un cuentacuentos del Fondo de Cultura Económica (FCE), quien me impactó al ver como narraba sus cuentos y las dinámicas de juego que implementaba. Decidí ser cuentacuentos para que mis estudiantes disfrutaran de las clases. Para ese entonces me ofrecieron un recurso en la tarde y al tener necesidades económicas decidí trabajar en mayo del 2002 en una escuela de tiempo completo.

Las situaciones de la vida se fueron dando y acomodando, citaré algunas palabras de Paulo Coelho en su libro *El Alquimista* que dice así: *“Cuando luchas por lo que quieres el universo entero gira alrededor de lo que anhelas para convertirse en realidad”*. Era mi oportunidad, en esta escuela insertaría mis talleres de lectura, era exactamente lo que yo necesitaba.

Comenzamos a construir nuestros talleres de lectura en el grupo de maestros de la RED de la zona oriente. Y poner en marcha nuestras propuestas.

Y en una mañana templada llegamos a la escuela “Juan Escutia” en Iztapalapa cerca de SEDENA en Periférico y Av. Tláhuac, En donde habían conseguido permiso para que aplicáramos la propuesta de Talleres de lectura, como si fuéramos practicantes, para dar los talleres de lectura que cada quien preparó, era nuestra prueba de fuego, no puedo negar que todas y todos nos sentíamos nerviosos.

Posteriormente se convocó para preparar una feria del libro de la zona oriente en Iztapalapa, los compañeros escenificaron cuentos del Fondo de Cultura Económica - ¡Fue un excelente trabajo! - ¡Nunca en mi vida he visto algo tan maravilloso! - ¡Las escenografías, el diálogo, el vestuario y la actuación! .Las compañeras y compañeros construyeron todo junto con sus niños. Cuando



comencé a realizar mis propios Talleres de Cuenta cuentos, algunos me gustaban mucho, otros no tanto, ¡no todo es éxito!... Algunos son fracasos y lo veía en mis niños y los padres de familia que en ocasiones me lo manifestaban. Estábamos aprendiendo. Con

Fotografía No.4. Encuentro de profesores del proyecto educativo zapatista. Donde la profesora Juanita participa.

este proceso ganamos un premio Nacional otorgado por el Fondo de Cultura Económica.

Posteriormente en la unidad donde vivía, construimos una biblioteca que llamamos *Durito*, fuimos parte de un comité zapatista llamado *La lucha se hace*, comenzamos a ver la importancia de introducir actividades culturales como la lectura. Se prestaban libros a domicilio, se llevaron cuentacuentos y realizamos algunos talleres de lectura con motivo de las celebraciones tradicionales de nuestra cultura.



Foto No.5. Tomada de la revista zapatista Rebeldía.

En 2005, participé en la elaboración de la propuesta educativa zapatista, en donde aprendí más de lo que pude enseñar, porque los compañeros nos enseñaron a maestros e investigadores mexicanos y de otras partes del mundo, que sin tener

una carrera profesional, sabían muchas cosas y las compartían, ellos nos daban la oportunidad de aprender su cosmovisión, sus valores, su historia, sus saberes comunitarios, su cultura, sus lenguas, sus demandas zapatistas, sus didácticas, su hospitalidad, su solidaridad, su autonomía y su libertad y sobre todo entender que más que pedir nuestra ayuda, ellos nos la estaban dando para ser libres y dejar de ser los otros ... ¡ y convertirnos en nosotros!

Estando en la escuela “República de Irak” donde realicé mis primeros talleres para la animación lectora la niña Brenda Michel, daba gracias a sus maestras, entre ellas mencionaba y decía: *“Maestra Juanita: Usted despertó mucho mi interés por leer ya que nos leía mucho y mi imaginación volaba y me enseñó origami, a pintar, moldear la plastilina, teatro, murales y muchas otras manualidades, - ¡Extraño esas clases!”*

Sus palabras me alimentaron, son muestra de cómo el profesor debe mediar la práctica educativa apasionándose por conocer y buscar despertar el interés y deseo para que sus niños tengan la necesidad del ambiente lector. Con estas actividades lectoras se contribuye a desarrollar la metacognición o por ser diferentes y tener una cultura o lengua materna distinta al español. Por eso creo que es importante realizar el fomento a la lectura, la animación dentro de ellas. La animación a la lectura en los niños fortalece la construcción del conocimiento.

Hoy estoy aprendiendo *Pedagogía por Proyectos* en donde los niños realizan sus propuestas a través de una pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos? En ella los niños insertan sus intereses y necesidades lectoras. Realicé de forma sistemática el diseño de una Intervención Pedagógica y su respectiva aplicación de la cual surge el siguiente relato pedagógico dividido en episodios.

EPISODIO 2

El proyecto de lectura

A orillas del centro de la delegación Iztapalapa, en el Distrito Federal encontramos la escuela primaria “República de Irak”, que cumplió 48 años de existencia y de dar servicio. Su población es de clase pobre, hoy es una escuela de

tiempo completo, su jornada inicia a las 8:00 y termina a las 16:00 horas. Los 495 estudiantes desayunan un pequeño refrigerio que consiste en una leche y una barrita de cereal como complemento. Por el horario comen en el comedor escolar, edificio exprofeso que la delegación levantó cuando se aplicó el proyecto de escuelas de tiempo completo. Los niños que pagan el costo de cada alimento por día, pueden gozar de este servicio; los que no pueden pagar, tienen que llevar un refrigerio para mitigar el hambre de tantas horas que permanecen en la escuela. Aquí me encuentro como profesora frente a grupo de esta institución.

Esta vez me han asignado el grupo del 3º “B” con 32 niñas y niños, entre los 8 y 10 años edad. Cuando entré al salón de clases se percibí el dinamismo del grupo, sin importar que algunos se dispersan, debido a su problema de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Dejo claro que esto no les impide tener un aprendizaje significativo y realizar con ellos el desarrollo de las clases bajo un enfoque de educación inclusiva. Muchas de las veces toma tiempo y trabajo integrarlos al grupo escolar, debido al contexto social en donde viven.² Todos los niños son tratados por igual y tienen derecho a las mismas oportunidades, se vio su interés por el trabajo aunque algunos les faltaban límites. USAER asiste al aula para realizar un trabajo grupal y hacer un diagnóstico. Desde agosto al mes de febrero lo llevaron a cabo para ver a qué estudiantes atenderían de manera especial.

Generalmente en el trajín de la escuela, los padres de familia salen corriendo de sus casas apresurados por llegar y dejar a sus hijos en el colegio, algunos los dejan junto a la puerta y se van antes de que abran, varios padres esperan ansiosos a que desplieguen las puertas para que la atraviesen sus hijos e irse pronto a sus trabajos, unos más son llevados por sus abuelitas, tías o responsables y otros más llegan solos porque viven únicamente con su mamá y no hay quien los trasladen, ella tiene que irse a su empleo para ganarse el sustento de cada día.

² Bodrova, Elena y J. Leong Débora. Herramientas de la mente. SEP, 2010. p 11.

Así, a diario transcurre la vida en esta escuela como en muchas otras, sus puertas se cierran para dar comienzo a los sueños de todos sus personajes y convertirlos en realidad.

Al entrar a los salones vemos que su espacio se limita a 5 metros por 6 metros cuadrados aproximadamente, por lo que es difícil tener una organización del aula que permita mirarse, pero no imposible. La profesora llega a acondicionar el salón junto con sus niños, apilando las mesas y sillas para abrir espacio para las actividades; acomodando las mesas para sentarnos en equipos, organizar las mesas redondas o una mesa semicircular según convenga para nuestras actividades lectoras. Siempre es importante mirar los intereses de los que participan porque con ellos se construyen los Castillos de sueño y se conquistan razones y corazones.

La Directora del plantel me designó el grupo de 3° “B” y comencé a inscribir. Ese primer día me fui al aula que me correspondía, iba caminando pensativa, al llegar al salón acomodé mis documentos para iniciar las inscripciones, llegó la mamá de Diego, de Alán Díaz, Mauricio Yael y así sucesivamente hasta completar la lista.

El primer día de clases es especial para todos, no nos conocemos los niños y la profesora, considero que ambos nos hacemos las mismas preguntas - ¿Cómo trabajará el grupo? ¿Cómo será la maestra? ¿Qué aprenderemos en este ciclo escolar? ¿Qué inquietudes traerán? ¿Qué les gustaría aprender? ¿Cómo aprenderemos? Rompí el murmullo presentándome: *Soy la profesora Juana Jiménez Castañeda me gustan los juegos, que cantemos y qué leamos.* Les dije: *¡Ahora ustedes díganme su nombre! Pero también díganme qué esperan de este ciclo escolar.* Uno a uno fue dando sus respuestas. Continué interrogándolos: *¿Les gustan los cuentos? — ¡Sí!, -- ¡Los de terror!* Respondieron casi a coro. Fue entonces que aproveché el momento y empecé a contarles, *El gato negro de la Rumorosa* de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). Al principio los sentí un poco dispersos, pero conforme avanzaba en la historia fueron

interesándose. Cuando llegué al final de la narración, los niños comenzaron a revolotear como aves de colibrí.

Les pedí saliéramos del salón con sus sillitas, sentimos el aire frío de la mañana, la soledad y el silencio del patio. Ahí formamos un círculo. Inicié por conocer sus gustos y preferencias en la lectura, así que les pregunté - *¿Qué cuento recuerdan?* Cada uno fue señalándome un título de un cuento que recordaban haber leído, fui pescando los títulos en una hoja de papel. Sentía sus emociones por estar fuera del salón era como respirar la libertad. Después de la lectura, les expliqué como jugar canasta de cuentos, gritaban y se empujaban sin llegar a lastimarse *¡Nos divertíamos!*³

Luego, entramos al salón un poco agotados por estar corriendo durante el juego. Comencé a indagar sobre sus conocimientos con respecto a una biblioteca y sus funciones. Empezaron a levantar sus manos y a dar sus definiciones y opiniones como conocimiento previo.

Consideré conveniente visitar una biblioteca pública e investigar su reglamento además de que averiguáramos cómo se elabora una ficha para préstamo de libros a domicilio, información que nos serviría para iniciar el préstamo de libros áulicos (Anexo 3).

Era conveniente que formáramos nuestro espacio lector, por lo que cada niño llevó un huacal de madera pintado del color de su preferencia. Así fueron trayendo uno a uno los huacales para colocarlos uno sobre otro y formar nuestro espacio lector áulico. Colocamos los libros de la colección del Rincón en los nuevos espacios y para los demás textos que llevarían con el paso del tiempo.⁴

En la clase siguiente, los niños se acomodaron en equipos, expusieron sus investigaciones sobre el significado de una biblioteca y el reglamento, comenzamos a elaborar las fichas para el préstamo de libros, iniciábamos nuestras primeras actividades lectoras. Como olas de mar en movimiento y elevándose comenzaron a

³ Chambers, Aidan. El ambiente de la lectura. FCE. 2016. p.19.

⁴ Jolibert y Jacob. Interrogación de textos auténticos: Vivencias en el aula. 2003. p 22.

hojear y llevarse un libro de su preferencia cada fin de semana, seleccionando el texto que les agradaba. Anotaban sus datos en su ficha bibliográfica que entregaban. Las guardaba en un portafolio de evidencias para registrar las lecturas que ellos quisieran realizar.⁵

Al devolver los libros se hacía un círculo para que realizáramos las inferencias y comentarios sobre lo que habían leído, lo que les había agradado, interesado del texto o de plano si no les atraía, esto ayudaba a los aprendices de lector a ser exitosos y con ello se iba fomentando la lectura.



Foto No.6. Madres de familia iniciando ambientes lectores

Así fuimos realizando actividades de lectura una tras otra y con invitación a los padres de familia. La mamá de Osvaldo participó para ir a contar un cuento de terror. Eso nos gustó mucho, ella aprovechó que Lisandro llevaba una máscara de monstruo por ser *Día de Muertos*. La mamá se le acercó al oído y le pidió apoyo. Mientras ella continuaba con la lectura, le hizo una señal para que Lisandro comenzara a balancearse y decir: --*¡Claudia... dónde estás...!* Todos reían y algunos se abrazaban, la mamá de Osvaldo realizó una excelente lectura del cuento que a todos nos encantó como lo fue presentando y nos mantuvo atrapadas con el texto. Su cuento narrado fue todo un éxito.⁶

⁵ Chambers, Aidan. El ambiente de la lectura. FCE. 2016. p.34.

⁶ Chambers, Aidan. El ambiente de la lectura. FCE. 2016. p.75.



Foto No.7. Madres de familia iniciando ambientes lectores en el contexto escolar.

A la par de la construcción del espacio lector áulico, realicé la investigación sobre el contexto lector de los estudiantes y sus familias a través de una encuesta semi-estructurada de forma mixta, la cual arrojó datos sobre una falta de lectura y sobre la existencia de interés para la animación de la

lectura para formarse como lectores, tanto por los niños, como de los padres de familia.

El primer día que comencé mi tarea de investigadora, tomé camino hacia la dirección para informar a la directora sobre mi proyecto y pedir su autorización para dialogar con los padres de familia y aplicar mis primeros instrumentos.

EPISODIO 3

La pregunta que invita a la autonomía de los niños

Lo que seguía era la implementación de algunas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos*,⁷ pero ya tan sólo la pregunta abierta planteada por dicha propuesta de trabajo provocaba en mí desconcierto.⁸ Yo dudaba que dicha propuesta fuera a funcionar, pero me esforzaba en encontrar la forma de cómo aplicarla.

Mi inquietud se incrementaba al pensar que los niños comenzarían a decirme: ¡Jugar, jugar! en lugar de ¡Leer, leer! Pero luego me di cuenta que esto no representaba realmente un problema, comprendí que a mí me correspondía

⁷ Las condiciones facilitadoras son ciertas condiciones ambientales y humanas que ayudan a propiciar un mejor aprendizaje, reorganizar el salón de clases, los múltiples textos verdaderos y funcionales, paredes contextualizadas, organizar rincones lectores, estimulando una vida cooperativa, democrática y autodisciplinada que sea interlocutores y autónomos los niños, docentes que apoyan mediante el andamiaje. Jolibert, J. y Jacob, C. 2003. p 21.

⁸ La pregunta abierta es generadora de aprendizaje, detona grandes compromisos en los niños y en los docentes, dando cambios de mentalidad y de personalidad. Jolibert, J. y Jacob, C. Interrogación y producción de textos auténticos: vivencias en el aula, 2003. p 38.

encausar la actividad de los niños integrando al proyecto creado los contenidos del programa que fueran necesarios en él. También percibí que la línea era llegar a acuerdos con ellos.

El día 24 de enero, después de llegar del comedor, los alumnos se acomodaron en sus lugares por equipos de 5 o 6 niños, como acostumbraban. Decidí hacer la pregunta al grupo. Notaban que algo sucedía, estaban atentos pero también inquietos, eran perceptivos. Entonces lancé la pregunta ¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos? No esperaban una pregunta así en medio de la clase. Todos gritaban lo que temía: -- ¡Jugar, jugar, jugar!--. El salón se llenó de júbilo. Me dije a mí misma: *¿Y ahora qué hago?* Confieso que me sentía muy nerviosa, como cuando hay cambios en los planes y programas de la educación y se aplica una nueva reforma, como la del 93, y la del 2000. *Generalmente el docente está acostumbrado a entregar contenidos y métodos de trabajo y esperar que sus educandos que recepcionen, apliquen y memoricen. Tienen muchas dudas sobre las capacidades de los alumnos, se piensa que ellos llegan a la escuela sin saber nada”...*⁹

Luis casi se paraba en la silla, para ser escuchado, les decía y con ademanes: *¡Hay que leer primero, para que salgamos a jugar!*, como convenciéndolos de la estrategia. Sentí que ganaba el gusto por jugar y por un momento, tuve temor por pensar ¿Qué tal si ya no quieren leer y sólo quieren jugar y violento esa decisión? Pero el hecho de que investigaran sus juegos también era entrar en la lectura.

Me sobrepuse a ese sentimiento y comencé a decirme a mí misma que tendríamos que buscar las mejores estrategias, apoyarme en los conocimientos de los niños y sus necesidades: *¡Está bien!* Empecé a preguntar *¿Qué juegos quieren jugar?* Parecían pequeñas luciérnagas que brillaban en el salón y que revoloteaban, todos querían hablar al mismo tiempo.

En una hoja de papel bond empezamos a escribir y a plasmar las ideas e intereses de todos; los juegos que querían jugar. Parecían hormiguitas formándose

⁹ Jolibert, J. y Jacob, J. Interrogación y producción de textos auténticos: vivencias en el aula, 2003. p 40-41.

para escribir en el papel bond. Al finalizar nos quedamos con una lista de treinta y dos juegos, al estarla observando encontramos que había algunos que se repetían, fuimos eliminando y clasificando los juegos, quedando juegos organizados y juegos de mesa. Los niños no podían evitar su emoción. Empezaron la votación para ver cuáles de sus juegos organizados quedaban y estos fueron: policías y ladrones, encantados americanos, quemados, escondidas y el aro.¹⁰

Los juegos de mesa que quedaron fueron: el ajedrez, palillos chinos, rompecabezas, jenga y basta. Me apresuré a pegar pliegos de papel bond, para que anotáramos el *proyecto de acción*.¹¹ Lo dividí en cuatro columnas: tareas, responsables, materiales y fechas. Escribimos las propuestas del grupo. Les propuse ponerle nombre al proyecto, y como cascada empezaron a brotar las propuestas que fuimos anotando: *Jugueterlandia, Juguetearando, Salón de juguetes, Taller de juguetes, Taller de juegos, el Día Reyes de los Magos y Pinceladas de juego*.

A una gran mayoría les llamaba la atención el penúltimo nombre. Parecía que había consenso, aun así se hizo la votación y ganó, *El Día de los Reyes Magos*, la elección fue de 25, todos gritaban el nombre del proyecto de manera eufórica. Les parecía un regalo ya que era un interés y necesidad porque con ello aprenderían y desarrollarían otras competencias.

Parece que los vientos me alejaron de las actividades del proyecto porque lo que ya había empezado a finales de enero, lo continuaría en la primera semana de marzo. Los niños preguntaban continuamente cuando daríamos continuidad al proyecto, estaban entusiasmados les atraía el proyecto y yo no sabía que decir, seguía con mis dudas.

En el día internacional de la mujer, el 8 de marzo para ser más exacta, les planteé a los niños complementar el proyecto “El día de los reyes magos”. Y volví a

¹⁰ Jolibert, J. y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir. 2009 p. 37.

¹¹ El proyecto de acción es donde los niños bajo su supervisión y responsabilidad, definen el proyecto, planifican tareas y reparten roles, realizan valoración de resultados y evaluación de logros y obstáculos, y resoluciones. Proveedores de situaciones de aprendizaje donde adquieren la construcción de competencias Jolibert, J. y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir. 2009 p. 32.

lanzar la pregunta por segunda ocasión diciendo - *¿Qué quieren que leamos juntos?* Esto les provocó desconcierto y preguntaban a muchas voces - *¿Qué pasó con el otro Proyecto?* Yo les contesté que era para complementar con actividades de lectura. No muy convencidos comenzaron a dar sus opiniones de lo que querían leer. Pasaron a escribir en el papel bond lo que deseaban leer quedando; leer cuentos, leer cuentos de terror, leyendas prehispánicas, comics. Ese mismo día les sugerí construir un cojín para sentarse en él para realizar las lecturas en forma lúdica.

Las niñas Iris, Regina, Valeria, Ximena y Jazmín se acercaron y me dijeron: *¿Podemos arreglar el espacio áulico? - ¡Querían hacerse cargo del espacio áulico!* Alexis Leonardo que las escuchó, protestó enojado diciendo - *¿Por qué siempre ellas?* Entonces yo le pregunté: *Tú, ¿qué propones?* Sin esperar a su respuesta. Propuse que formaran sus equipos para que se rotaran el cuidado del espacio áulico y aceptaron. Aquí pude observar que es importante dejar que los niños decidan o expresen soluciones a las situaciones a las que se enfrentan. Por lo tanto considero que debí establecer un diálogo con los niños para que la propuesta de solución surgiera de ellos en lugar de haberla planteado yo. Pero el interés por la lectura estaba lográndose y surgiendo como pequeñas semillas.

EPISODIO 4

Una forma diferente de organizarnos

En la siguiente sesión les pregunté cómo nos organizaríamos, ellos respondieron:

- *¡En equipos de cinco!* y algunos de un poco más.

Los alumnos Alexis, Diego, Ozmar y Oscar preguntaron: -*¿Podemos ponerle nombre a nuestro equipo, como queremos?*

— *¡Claro!*,

— Les contesté.

En el contrato colectivo,¹² fuimos organizando a los equipos por fechas. Los niños llevaron sus lecturas en la siguiente sesión. Llevé una canasta para que colocaran sus textos y otros textos que les traje, para que tuvieran más opciones y eligieran sus lecturas. Después de que acondicionamos el espacio áulico puse la canasta en medio del salón para que por equipo fueran eligiendo sus lecturas.

Lizandro fue el primero en correr y tomar apresuradamente un texto de instrucciones, era sobre **La magia de la plastilina** de Edgar Humberto Álvarez; Luis tomó el cuento de **El higo más dulce** de Chris Van Allsburg de A la orilla del viento del FCE; Regina y Valeria eligieron el cuento de **Gato y yo de Satoshi Kitamura** de A la orilla del viento del FCE; Vanessa el cuento de **Alex quiere un dinosaurio** de Hiawyn Oram y Satoshi Kitamura de A la orilla del viento del FCE; Osvaldo el cuento; **El libro apestoso** de Babette en la Colección A la orilla del viento del FCE; Claudia el cuento; **Vida de perros** de Isol de la Colección A la orilla del viento del FCE; Rebeca y Shaden; **Cuentos de espantos y desaparecidos** libros del Rincón S.E.P. Coedición Latinoamericana y **Arte en papel** de Soren Thaae de AIDCLI, S.C.

El mismo grupo vio la necesidad de hacer un reglamento ya que algunos se arrebatan la palabra o no se escuchaban. Los niños comenzaron a opinar sobre las reglas.

--¡Maestra!--, dijo Meztli. - *¡Que respeteen... cuando uno esté hablando!*

Otros dijeron a coro - *¡Sí, que pidan la palabra y noo griteen!*

De manera apresurada dijo Diego - *¡No hacer trampa!*

Franco agregó – *¡No empujar!*

Alicia mencionó - *¡Qué escuchen y no griteen!*

- *¡No decir groserías!* - Dijo Alán,

¹² El contrato colectivo en el cual se deriva un proyecto de acción, un proyecto global y un proyecto específico de construcción de competencias permite decidir en conjunto los avances por realizar, en función de las necesidades de los niños y del programa. Jolibert, J. y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir. 2009 p. 30.

Por último - ¡No maltratar el material! - Agregó Jazmín.

Conforme fueron expresando sus propuestas se anotaron, y se consideró poner un límite para no hacer un proyecto tan largo, solo lo más urgente y siendo del interés del grupo. El *proyecto de acción* que se organizó para el fomento a la lectura y que realizaríamos, quedó de la siguiente manera:

Proyecto: "El Día de los Reyes Magos"
Fecha: 8 de marzo del 2012.

Edades: 8 -10 años.

TAREAS	RESPONSABLES	MATERIALES	FECHAS
1.-Hacer un reglamento.	Todas las niñas y niños del grupo y la maestra.	Papel bond, plumones, maskin.	1de marzo 2012.
2.-Escribir que juegos queremos jugar, clasificar y elegir.	Todas las niñas y niños	Papel bond, plumones, maskin.	1 de marzo 2012.
3.-Llevar textos de lectura y formar equipos para que elijan sus lecturas.	Todas las niñas y niños	(Cuentos, comics, leyendas u otros tipos de textos),	8 de marzo 2012.
4.- Llevar un cojín elaborado con su nombre bordado o marcado, para realizar las lecturas.	Todas las niñas y niños y padres de familia.	Variedad de telas, relleno dacrón, bordar con hilo u otros materiales el cojín.	22 de marzo 2012.
5.- Formar un comisión para mantener en orden y resguardo los libros del Rincón. Los que donaran y/o prestaran para el espacio áulico.	Regina, Jazmín, Ximena, Iris y Valeria.	Espacio áulico, libros del Rincón, libros donados y prestados.	22 de marzo 2012.
6.- Selección de textos que se leerán en el transcurso del proyecto. Realizar una lista de textos elegidos y equipos que se conformaron para el trabajo lector.	Todas las niñas, niños, padres de familia y profesora.	Papel bond, lápiz, hojas, canasta para libros, cuentos, comics, textos de lectura, textos o internet para investigación sobre juegos, pelota, aro, ajedrez y el patio de la escuela.	22 de marzo 2012.
7.- Formar equipos responsables de investigar, exponer, organizar el juego que escogieron y la lectura que eligieron.	Todas las niñas y niños, padres de familia y profesora.	Papel bond, lápiz, hojas, canasto o cesto para libros, cuentos, comics, textos de lectura, textos o internet para investigación sobre juegos, pelota, aro, ajedrez y el patio de la escuela.	29 de marzo 2012.
8.- Primera lectura "Sputnik y David FCE 1º Equipo. "Los hombres Machos". Juego: Policías y ladrones. Construir un cocodrilo de papel, iluminar y realizar una descripción de forma escrita sobre su panza del cocodrilo. Buscar en las descripciones palabras que sirven de adjetivos y analizar su función.	Profesora. Equipo 1º. Joel, Alan Díaz, Alan Fuentes, Diego y Luis. Alumnas y alumnos.	Cuento del F.C.E. "Sputnik y David" Una impresión de un cocodrilo en hoja de papel bond tamaño oficio. Crayolas, pegamento, tijeras, cartulina y lápiz. Cojín.	29 de marzo 2012.
9.- Equipo 1º: "Los hombres machos" Juego a organizar: Policías y Ladrones. Lectura: "El higo más dulce"	Joel, Alan Díaz, Alan Fuentes, Diego y Luis.	Cuento: "El higo más dulce" Investigación, exposición, organización y patio de la escuela.	19 de abril 2012.
10.- Equipo 2º: "Super Stars" Juego a organizar: El Aro.	Regina, Jazmín, Iris, Valeria, Ximena y Brenda.	Cuento "Gato y yo"	26 de abril 2012.

Lectura: "Gato y yo"		Investigación, exposición, organización y patio de la escuela.	
11.- Equipo 3º: "Angry Birds" Juego a organizar: Encantados Americanos". Lectura: "La magia de la Plastilina" y Alex quiere un dinosaurio"	Omar, Vanessa, Sandro, Lisandro, Gibrán Adrián y Oscar.	Cuento "La magia de la plastilina" y "Alex quiere un dinosaurio". Investigación exposición, organización y patio de la escuela.	3 de mayo 2012.
12.- Equipo 4º: "Gigante de Hierro" Juego a organizar: Quemados. Lectura: "El Libro apestoso"	Osvaldo, Alexis, Ozmar, Edgar y Leonardo.	Cuento "El Libro apestoso" Investigación, exposición, organización, una pelota y patio de la escuela.	17 de mayo 2012.
13.- Equipo 5º: "Carly.com" Juego a organizar: Ajedrez. Lectura: "Vida de perros"	Mercedes, Meztli, Claudia, Mauricio.	Cuento "Vida de perros" Investigación, exposición, organización y patio de la escuela.	24 de mayo 2012.
14.- Equipo 6º "Jipis" Juego a organizar: Escondidas. Lectura: "Arte en papel" y "Cuentos de espantos y desaparecidos"	Rebeca, Shaden, Lizette, Alicia y Jean Franco.	Cuento "Arte en papel" y "Cuentos de espantos y desaparecidos" Investigación, exposición, organización y patio de la escuela.	31 de mayo 2012.
15.- Llevar comic y compartir. En las sesiones y llevar a casa con la familia.	Todas las niñas, niños, madres, padres de familia, profesora titular y aplicador.	Texto "Comic" Sillas, afuera del salón. Patio.	7 de junio 2012.
16.- Invitación de una cuentacuentos para cerrar nuestro proyecto.	Todas las niñas y niños, madres, padres de familia, profesor titular y profesora aplicador.		14 de junio 2012.

Fuente. Elaboración propia del proyecto de acción de los alumnos del 3º"B" de la esc.prim."República de Irak".

Plantee que, del programa del bloque cuatro de español, tendríamos que seleccionar ¿Qué querían aprender? Les escribí en el pizarrón los aprendizajes esperados para que eligieran. *El profesor también contribuye aportando ideas...se encarga de insertar las necesidades del programa. El maestro es participe al sugerir de forma estratégica y coherente los aprendizajes.*¹³

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características de personajes, y escenarios, y establece su importancia en el cuento. • Uso de palabras adjetivas para describir un personaje, lugares y acciones. |
|---|

Fuente. Elaboración propia.

Al reflexionar los niños, sobre estos aprendizajes esperados, eligieron el uso de adjetivos para describir personajes de un cuento.

¹³ Jolibert, J. y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir. 2009 p. 26 - 27.

Jolibert, J. y Jacob, J. Interrogación y producción de textos auténticos: vivencias en el aula, 2003. p 40.

EPISODIO 5

¡Primera llamada, comencemos la lectura!

La primera lectura fue una propuesta: La historia de *Sputnik y David* de Emilio Carballido del FCE., los niños la aceptaron; *Cualquier actividad que realicen los niños con su profesora se desarrollará cooperativamente*. Así lo propone la autora Josette Jolibert.¹⁴

Salimos a uno de los dos patios, los niños llevaban su cojín para sentarse en él y disfrutar de la lectura, se sentaron en círculo, en el patio chico debajo de un techo que nos abrazaba con su sombra, con un intenso calor que sentíamos tremendo y sofocante, se escuchaba mucho ruido, parecía no haber condiciones, pero aun así continuáanos. Realicé algunas preguntas y los niños hicieron sus predicciones, *la docente no interroga a los niños, sino que les está ayudando a interrogar el texto, este es el proceso que permite clarificar el sentido de la actividad... moviliza las propias experiencia y conocimientos anteriores*.¹⁵

Comencé mostrando la portada y entonces pregunté - *¿Dé qué creen que se trata el cuento?*

Mauricio sin pedir la palabra, dijo - *¡De un niño y su cocodrilo!*

Continúe con las preguntas; - *¿Cómo terminará la historia?*

Dos niñas levantaron la mano al mismo tiempo, pero Vanessa en primer término, opinó - *¡El cocodrilo se come al niño!*

En seguida Iris mencionó - *¡Yo creo que el final se trata de que el cocodrilo se come a todos!*

¹⁴ Jolibert, J. y Jacob, J. Interrogación y producción de textos auténticos: vivencias en el aula, 2003. p 53.

¹⁵ Jolibert, J. y Jacob, J. Interrogación y producción de textos auténticos: vivencias en el aula, 2003. p 75. y Jolibert, J. y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir, 2009. p 69.

Continúe con las preguntas: - *¿Cómo es un cocodrilo y quién será el personaje principal?*

Alan, que es un niño muy inquieto y disperso estaba atento y pidió la palabra, se levantó y dijo -*¡Yo, creó que es un cocodrilo un animal gigante con piel dura, verde y peligroso! Y el personaje principal es el cocodrilo y niño que se ven en la portada.*

— *¡Muy bien!* — Le dije — *¡Ahora comencemos la lectura!*

Seguía el ruido y cuando pasaban por ahí los niños de otros grupos, se escuchaba el murmullo y el cuchicheo de los mismos, como el repiquetear de los pájaros en otoño, ya que era la hora de comedor de los grupos del segundo turno.

Algunos se detenían a ver qué hacíamos y se quedaban a escuchar la lectura del cuento, uno que otro niño de mi grupo se dispersaba al mirarlos, le intrigaba por qué se detenían a escuchar el cuento. Traté de que mi voz se escuchara, para atrapar a los niños en la lectura, comencé a subir el tono de voz al estar leyendo. De pronto vi cómo Ozmar se retiraba sigilosamente y subía las escaleras sentado sin dejar de mirarnos, su mirada era traviesa, y no dejaba de escuchar el cuento, he tenido algunas dificultades para su integración al trabajo y al grupo, ya que se aísla frecuentemente, pero creo que este proyecto ayudará a su incorporación conforme vayamos avanzando.

En un determinado momento tuve que dejar de leerlo y comenzar a narrar el cuento, conocía bien el texto y sólo veía de reojo algunas partes del texto, de pronto señalé a Ozmar, haciéndolo participe del cuento, como si él fuera David, el personaje del cuento, - *¡Todos voltearon a verlo!* Entonces él se quedó quieto y se sentó en un escalón de las escaleras, fijo su mirada en nosotros para escuchar y ver cómo seguía narrando el cuento. Enseguida traté de narrar y actuar el cuento para atrapar su atención de Ozmar y del grupo

- *¡Lo logré!*

Al terminar la narración, realicé las inferencias¹⁶ necesarias, comencé preguntando:

- *¿Cómo era Sputnik?*

Mauricio respondió, sin pedir la palabra, ya que es demasiado inquieto por su TDHA, y es un poco difícil atrapar su atención en clase, él respondió:

- *¡Era muy pequeño, de bebé cabía en la palma de la mano!* Eso me indicó que estaba atento, me dio gusto que estuviera dispuesto a responder porque se había conectado con la lectura.

Continúe con las preguntas

- *¿Están de acuerdo con lo que la mamá quería hacer con Sputnik?*

- *¡No, porque lo quería matar para hacerse un bolso y eso es malo y cruel!*

Se apresuró a contestar Shaden. Sin pedir la palabra. -- *¡si, tuvo interés!*

Les cuestioné – *¿Qué opinan sobre matar al cocodrilo para hacer bolsas?*

Su sensibilidad y su criterio de humanidad ayudó a que comprendieran que el exterminio de un animal es dañar la naturaleza y el medio ambiente, ya que Luis tomó la palabra y contestó - *¡Matar es ilegal ya que hay muy pocos y se extinguen!*

Con estas preguntas dimos por terminado la interrogación del texto, el tiempo se nos iba como agua que corre por el río. Los niños del primer equipo organizaron al grupo para jugar a las atrapadas, estaban nerviosos por ser el primer equipo en iniciar y organizar el proyecto, el grupo gritaba mucho, se percibían muchas emociones por lo que no se entendían las instrucciones que trataban de dar uno de los integrantes del equipo.

Luis, quién les decía - *¡Yaa cállense!*

¹⁶ Las inferencias o inferir: es interpretar las informaciones vinculadas con el conocimiento anterior, proceso que permite elaborar progresivamente una representación completa, continúa del texto a leer. Sintetizar e integrar nuevas informaciones en el modelo mental del texto que se construye. Jolibert J y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir, 2009. p 70.

Sus otros compañeros de equipo se le amontonaban, para también dar indicaciones, se jaloneaban unos a otros tratando de llevar la coordinación del grupo y daban indicaciones al mismo tiempo. No fue fácil para el primer equipo organizar la primera actividad del proyecto.

Decidí mediar la situación y orientarlos para dar las instrucciones y comenzar el juego. Luis era el más coordinado para dar las indicaciones, organizaron al grupo en dos equipos para que jugaran, dividieron en hombres y mujeres; los hombres eran los ladrones y las mujeres las policías. La policía atrapaba a los ladrones y luego viceversa cambiaban de rol las niñas y los niños después de una indicación (Anexo 12).

Así empezó el juego corriendo unos tras otros, por todo el patio. Tratando de atraparse unos a los otros, sus caras se llenaban de felicidad, sus gritos expresaban libertad y autonomía¹⁷ Debo considerar las condiciones en las que trabajábamos. Era la última hora de clases y no habíamos hecho el contrato individual,¹⁸ que era muy importante por lo tanto no todos los del equipo se habían comprometido o se habían reafirmado en sus tareas.

A los quince minutos, después de estar jugando las niñas y los niños, tocaron la campana para el simulacro, se suspendió el juego y nos centramos en el lugar de seguridad. El patio de la escuela se llenó rápidamente con todos los niños de la escuela y los docentes. Terminando el simulacro nos fuimos a un pasillo cercano a las escaleras y ahí, sentados en el piso, Shaden nos explicó lo que recordaba del cuento. Subimos al salón y por equipos, ya sentados, pregunté - *¿Qué quieren que hagamos después de la lectura?* Noté que Joel, Lisandro, Meztli y Mercedes estaban callados, me acerqué a ellos y les dije - *¿Qué opinan ustedes?*

¹⁷ Autónomos: Los alumnos en los proyectos se ven comprometidos con aprendizajes explícitos, van encontrando sentido y se involucran en las actividades para responsabilizarse de sus progresos de manera independiente. El docente implementa, genera y alienta el proyecto de aprender que ayuda a los niños a la comprensión de textos. Jolibert, J. y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir, 2009. p 24.

¹⁸ Contrato Individual: Sirve como herramienta de referencia; reconstituye el itinerario personal de aprendizaje de cada niño donde se deja ver los logros, dificultades encontradas, de los desafíos a los que se enfrentan. Jolibert J y Sraiki, C. Niños que construyen su poder de leer y escribir, 2009. p 34.

Meztli contestó - *¡Hay que hacer un cocodrilo!*, actividad que ya se había planteado; la mayoría apoyó la propuesta de Meztli diciendo: *¡Sí, sí, hay que hacer un cocodrilo!*

A todos les pareció muy buena idea y aceptaron diciendo - *¡Está bien, hay que apurarnos a pintar! ¡Estaban muy emocionados e intrigados por el desarrollo de la actividad...!*

No cabe duda, que es importante poner en juego la disposición y la circunstancia. No vienen solas, hay que crear las condiciones para que los niños se sientan en ambiente con la lectura. Constaté que leer no es tener el libro en las manos, no entrar en contacto con los ojos y texto. Leer es estar en contacto con el contenido de ese texto que otro oralice, que otro lee... que otro cuenta. *El maestro tiene los elementos necesario para definir que trabajar en el aula, tomando en cuenta variables psicológicas, sociales, históricas, culturales y fundamentalmente didácticas... La imagen del profesor se trasmite en ciertas propuestas de proyectos*¹⁹

EPISODIO 6

¡Ay! ¡Esos adjetivos!

En la siguiente sesión, el 30 de marzo, les llevé el dibujo de un cocodrilo. Les pregunté -- *¿Quién desea realizar la recapitulación de la historia de Sputnik?*

¿Qué es eso? – Preguntaron todos a coro. Les expliqué que era resumir o decir lo que comprendieron. Diego levantó la mano y dio un breve resumen, él es un niño introvertido, se distancia del grupo, pocas veces participa de forma voluntaria, y cuando lo hace nos sorprende sus reflexiones, pues expresa su conocimiento previo, solo le falta tenerse confianza y que se sienta reconocido. Aproveché para pedirle nos describiera a *Sputnik*.

¹⁹ Nemirovsky, M. "Secuencias didácticas, en sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños". 1999, p. 120.

Diego mencionó:

- *¡Cuando era bebé estaba pequeño, cabía en la palma de la mano, fue creciendo, su piel era dura y rasposa ya no cabía en la tina del baño y el color de su piel es de color verde!*

Su respuesta fue acertada y desarrolló su expresión oral con gusto. *La función del maestro prioritariamente es generar intereses en los niños. Aquellos que considere prioritarios, sustanciales, movilizadores y enriquecedores donde se realicen como sujetos deseosos de descubrir y comprender la realidad social, científica y cultural*²⁰

Después comenzaron a repartirse los dibujos del caimán estaban contentos: lo iluminaron con crayolas, lo recortaron, lo pegaron en cartulina y por último lo armaron. Diego pintaba feliz (Ver anexo 10). Les propuse que hicieran una descripción escrita en la pancita del caimán. Se escucharon varias voces en el salón diciendo:

- *¡Síííí maestra!* Al terminar algunos leyeron su texto (Anexo 11).

Rebeca compartió el suyo:

- *¡Es un caimán largo y verde, sus ojos son negros, tiene boca alargada, al igual que su cola, tiene brazos y piernas largas y tiene unos dientes muy afilados!* (Ver anexo 9).

Yo les pregunté - *Si en el escrito de Rebeca tiene palabras como largo, verde, negros, alargada, muy afilados. ¿Para qué creen que sirven esas palabras?*

Jazmín, se apresuró a decir: -- *¡Para decir cómo es el cocodrilo Sputnik!*

Contesté – *¡Sí, es correcto!*

Pregunté -- *¿Cómo se llaman este tipo de palabras?*

²⁰ Nemirovsky, M. "Secuencias didácticas, en Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños". 1999, p.121.

-- *¡Se hizo un silencio!* Los niños se miraban entre sí. Tomé la decisión de darles la *Pedagogía del regalo, acción que sirve para desatar el problema cognitivo que surgió y que permite que la acción mental que se está desarrollando. Es responsabilidad del profesor saber hasta dónde pueden llegar los niños y hacerles el regalo a los que no han podido construir y que les permita continuar avanzando en la comprensión*²¹.

Les expliqué que ese tipo de palabras se llaman adjetivos, sirven para dar las características de ese ser, persona o cosa y se les denomina: calificativos. Y ayudan a describir al cocodrilo, -- Rebeca, en su descripción de *Sputnik* utilizó adjetivos. Transcribí el párrafo del texto de Rebeca en el pizarrón. Juntos localizamos las características del reptil. Pregunté al grupo:

-*¿Cuál es la primera palabra que lo describe?*

¡Es un caimán largo y verde, sus ojos son negros, tiene boca alargada, al igual que su cola, tiene brazos y piernas largas y tiene unos dientes muy afilados!

Al unísono fueron contestando:

--*¡Largo!* y procedí a subrayarlas, e ir las enlistando en el pizarrón.

Otra más: --*¡Verde!*

--*¿Y sus ojos como son?*

--*¡Negros!*

--*¿Y la boca y cola?*

--*¡Alargadas!*

--*¿Sus brazos y piernas?*

--*¡Largos!*

--*¿Sus dientes?*

--*¡Muy afilados!*

-- *Muy bien--*, concluí, al mismo tiempo que terminaba de enlistarlos, creando la herramienta cognitiva:

²¹Jolibert J. y Sraiki C. Niños que construyen su poder de leer y escribir. 2009, p. 87.

– Les pedí se fijaran que siempre al lado del adjetivo calificativo está otra palabra que fui mencionando. Ese es el nombre de las partes del cocodrilo. Se llama sustantivo. Entonces completé la herramienta, colocando los sustantivos al lado de los adjetivos calificativos. De esa forma, quedaba constatado la función que tenían esas palabras.

Nombres o sustantivos	Adjetivo calificativo
<i>ojos</i>	<i>Negros</i>
<i>boca, cola</i>	<i>alargadas</i>
<i>brazos, piernas</i>	<i>largos</i>
<i>dientes</i>	<i>muy afilados</i>

Fuente. Elaboración propia.

Al término de esta actividad, nos

dimos cuenta con mayor precisión, lo importante que era escribir el contrato individual para que cada uno tuviera presente las tareas a las que estaba comprometido y ser responsable, después tendría que analizar del contrato de acción, por lo tanto lo escribiríamos en la siguiente sesión.

Adjetivo calificativo
<i>Negros</i>
<i>alargadas</i>
<i>largos</i>
<i>muy afilados</i>

Fuente. Elaboración propia.

El juego apoyando al fomento a la lectura

Al estar estudiando la maestría, después de un año, solicité a mi dependencia una beca, para seguir estudiando con medio tiempo liberado, la cual me fue concedida y entonces mi autoridad inmediata, la directora, decidió retirarme del grupo del 3° “B”, y pasarme a la dirección, por lo que le pedí me dejaran medio turno con ellos, de 8:00 a.m. a 13:00 horas, ya que inicié un proyecto con ellos y requería de hacer el trabajo con el grupo, los padres de familia estaban de acuerdo. Y gracias al trabajo del proyecto pude continuar y entrar al grupo ya no siendo titular. Designaron al profesor Martín. Me dieron cierto tiempo para aplicar.

En la siguiente sesión, del día 19 de abril, llegué al salón del grupo.

Inicié a organizarme con el grupo, les dije que comenzáramos a replegar las mesas y acomodar las sillas en círculo.

Los niños del equipo 1° “Los hombres machos” se prepararon, nos acomodamos y nos sentamos en círculo. Decidieron salir a jugar primero, entonces

bajamos al patio chico a jugar policías y ladrones. El equipo había experimentado la organización del juego cuando explicaron el juego solo se dirigían a mí. Tuve que intervenir y decirles que dieran la explicación e instrucciones a sus compañeros y así pudieron organizarse mejor en la actividad.

Luis más decidido juntó a sus compañeros de equipo y comenzó a susurrar con ellos. Después dividieron al grupo en dos: niñas y niños. Y Alan Díaz le tocó hablar diciendo:

- *¡Las niñas se vienen para acá!* Señalando su lado izquierdo
- *¡Los niños se van para allá!* Señalando su derecha.

Luis comenzó a hablar:

-- *¡Los policías son las mujeres y tienen que atrapar a los hombres que son los ladrones y después al revés!* (Anexo 13).

Alan iba tomando confianza con este tipo de actividades e incluso organizaba mejor sus ideas.

Diego, Joel y Alan Fuentes, integrantes del equipo se identificaban y trataban de apoyarse. El grupo corría a la indicación de Joel. Era evidente que aprendían a organizarse, a respetarse, a comprometerse, a sentir una pertenencia y una responsabilidad. La vida cooperativa se iba afianzando y fortalecía el fomento a la lectura. Los niños se apropiaban del proyecto construido.

La interrogación al texto

Terminaron el juego y subimos al salón para dar inicio a la lectura que eligió el equipo. Comencé con la anticipación y mostrando la portada pregunté:

- *¿Qué observamos en la portada y de qué crees que trata la lectura?*

Valeria levantó la mano y dijo:

- *¡Dé un señor que le gusta comer!*

Mauricio sin pedir la palabra e inquieto dijo

- *¡Se trata de un cocinero!*

Con esto iniciamos nuestra lectura del cuento: *El higo más dulce* de Chris Van Allsburg. Los especiales de A la orilla del viento.

- *¡Los chicos estaban atentos a la lectura!*

Se escuchaba solo mi voz, podía escucharme a mí misma --*¡Los estaba atrapando!*

Yo caminaba alrededor del círculo de sillas y los veía atentos a la lectura, cuando pasaba cerca de ellos me decían

- *¡A veeer! ¡Dejaa veeer!*

Trataban de agarrar el libro para ver las ilustraciones del texto.

Se los iba mostrando conforme terminaba el párrafo de la lectura. Estaban ansiosos, querían que se los mostrara enseguida.

Al término comenzamos a interrogar el texto. Les pregunté:

- *¿Qué opinan de la conducta de Monsieur Bibot, el dentista?*

- *¡Varios levantaron la mano!*

Le di la palabra a Jean Franco, a quien le diagnosticaron TDA (Trastorno de Déficit de Atención) tiene dificultades para escribir y leer, aun así, realiza sus exposiciones con cierta fluidez. Cuando lleva lecturas a casa nos platica lo que le gustó e incluso vincula la información del texto con información que le da su abuelo. Quien fue zapatista y tiene una carabina, así nos lo platicó.

Franco respondió:

-*¡Ese dentista quería tener mucho dinero y se ha convertido en su perro!*

- *¡Ahora el perro se va a vengar de lo que le hizo!*

De pronto sonó el timbre para ir a casa. Y todos gritaron

-*¡Ahhhh! ... ¡Ya ven!... ¿Por qué no se apuran?* Se oyeron algunas voces de los niños.

Les recordé que revisaran su contrato individual y no se le olvidara al próximo equipo preparar su actividad. Los bajé para acompañarlos a la salida y nos despedimos, la lectura nos dejó un aprendizaje, y cada uno lo había construido de diferente manera, pero con un mismo fin.

EPISODIO 7

¡Lleven su voz a otros para que los escuchen!

El 24 de abril me esperaba una sorpresa, la maestra Cinthya, se fue de licencia de gravidez y la directora me pidió que atendiera al grupo 4° “B”.

Yo estaba trabajando medio tiempo y apoyaba en la dirección y me habían retirado de mi grupo por solicitar una beca-comisión. Por lo que me daban la oportunidad de aplicar el Proyecto.

La directora argumentó que su determinación la basaba en que los niños y los padres de familia del 3° “B” estaban inquietos, por el fomento a la lectura, los padres de familia respetaban el trabajo y los niños eran los más entusiastas y comprometidos en el proyecto. Aun así, busqué la manera de seguir con el proyecto. *El nivel de compromiso del profesor y el niño en las diferente situaciones de trabajo en el salón de clases, el entusiasmo que desencadena fundamental y básico; en el maestro provoca actitud para prevalecer en los miembros del grupo.*²²

Estaba preocupada, el próximo jueves nos tocaba seguir con la aplicación de la intervención sobre fomento a la lectura.

Las ideas se me revolvieron en mi cabeza, traté de encontrar una solución. El día de la aplicación la directora me informó que me apoyarían para que yo fuera al grupo del 3° “B” y seguir con el proyecto. Como nadie llegaba y ya tenía permiso tomé la decisión de ir por el grupo. Ya habíamos acondicionado el salón y a los niños del 4° “B” les expliqué que nos visitarían los alumnos del 3° “B”, quién nos expondrían un juego llamado “*Encantados Americanos*”, luego lo jugaríamos y

²² Nemirovsky, M. “Secuencias didácticas, en sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños”. 1999, p. 121.

después nos leerían un cuento. “*¡Había que darse prisa!*” Subí por el grupo y toqué a la puerta del 3° “B” (Ver anexo 15).

- *¡Vengo por los niños, maestro Martín!*

- *¡Creí que ya no vendría maestra Juanita!* –dijo: el maestro Martín.

Se sorprendió el maestro, pensó que ya no aplicaría. Él me apoyó, dándoles indicaciones a los chicos de suspender lo que hacían en ese momento. Los formé y nos fuimos a salón de 4° “B”. Mi mente pensaba:

-*¡Tenemos un compromiso los estudiantes y yo!*

Nos abrimos espacio al entrar al salón, era un mundo de niños, eso no me desanimó, todo lo contrario. Los nervios nos invadían a todos, a las del equipo que expuso su juego, a los del otro grupo oyente y a mí. Pero todo salió mejor de lo que esperaba, el espacio, la atención de todos, un poco dispersos al principio, desencadenábamos entusiasmo, nervios, intriga y compromiso. El grupo oyente formó un círculo para escuchar al equipo participante.

El equipo expositor se paró en medio del salón, llevaron carteles que sostenían entre sus manitas y que mostraban a todos para iniciar la explicación.

Iris empezó a leer uno de los carteles que prepararon para la exposición, después le siguieron; Ximena, Regina y Valeria, quienes también leían fragmentos de los carteles. Muchos de ellos prestaban atención, sobre todo porque había un interés en conocer lo que hacían las niñas del equipo, percibían un ambiente diferente a lo que vivían en su vida escolar rutinaria. Se veían interesados.

El volumen de las vocecitas del equipo expositor se lograba escuchar lo suficiente. A quién más se le escuchaba era a Valeria, trataba de no mirar a sus compañeros al explicar su tema, estaba nerviosa (Anexo 16).

Explicaron algunos movimientos del juego con el aro, que realizaron al ritmo del cuerpo.

Ximena les explicaba:

-- *¡Podemos utilizar las manos y hacer girar el aro así!*

Y comenzó hacer girar el aro alrededor de su brazo derecho, después lo pasaba al izquierdo, lo giraba al lado y al frente. Ximena es demasiado seria, es una excelente alumna también es solidaria y compartida en sus conocimientos y apoya a sus compañeros, este proyecto ayudó a que consolidaran sus competencias.

Le tocó el turno a Regina, juntó las palmas de sus manos y comenzó a girar el aro, las mantuvo así cerca de medio minuto después lo hizo girar solo con la mano derecha, al terminar pasó el aro a Valeria. Daba la apariencia de que no quería participar, pero Regina le dio un pequeño empujón para que quedara en medio del salón y no tuvo más remedio que seguir con la dinámica del equipo. Entonces Valeria se colocó en el cuello el aro y lo hizo girar a su alrededor lo que causó risas en el grupo.

- *¡Jajajajaaaaaa!*

Mostró destreza al girar el aro alrededor de su cuello, viéndose equilibrio.

El equipo realizó un excelente trabajo, se vio el grado de compromiso e interés.

Todos aplaudieron. Ximena los invitó a pasar a usar el aro para hacer algunas de las dinámicas mostradas por ellas, - *¡No se resistieron!* Emocionados pedían el aro, eligieron a Sandra, una niña del 4º "B", quien intentó girar el aro por su cintura, para animarla le gritaban pero no lo lograba, el equipo expositor la apoyó pero Sandra contestó:

- *¡No es tan fácil manejar este juguete!* Después de varios intentos dejó el aro.

Los niños del 4º grado, animados, comenzaron a gritar el nombre de uno de sus compañeros para que pasara:

- *¡Raaachit, Raaachit, Raaachit, Raaachit!*

Él pasó al centro del salón e intentó girar el aro alrededor de su cintura, todos sus compañeros se reían.

- ¡Jajajajajaaaaaa! pues el aro se le resbalaba y se le caía fácilmente.

Participaron algunos más y después nos trasladamos a la lectura, realizaron sus predicciones (Ver anexo 16). Iris del equipo expresó la primera interrogante:

-¿Cómo se imaginan qué comienza ésta historia? Mostrando la carátula del libro.

Iris se dirigió a Gibran y este vacila en contestar, pero su amigo Sandro le ayudó y contestó rápidamente:

-¡El gato es la mascota de ese niño y se ve que es muy travieso con el chico!

Enseguida Jazmín pasó a la segunda pregunta:

-¿Creen que podemos aprender algo de esta historia? Se dirige a Alicia para que contestara y ella le dice:

-¡Pues yo creo que sí ese gato tiene cara de hambre! Todos se echaron a reír. – ¡Jajajajajaaaaaa!

Regina comenzó a leer “Gato y yo” de Satoshi Kitamura.

Apenas habían iniciado la lectura de los primeros renglones cuando me di cuenta que estaban muy lejanos del texto.

- ¡Acérquense!--, les dije.

Sigilosamente fueron acercándose y acomodándose en medio círculo. Al ir escuchando la lectura del cuento “Gato y yo” mencionaron el nombre del gato, quien se llamaba Leonardo. Uno de los alumnos de tercero se llama así, a él le dio risa y al resto del grupo.

- ¡Jajajajajaaaaaa!

Algunos estudiantes estaban sentados en el piso, ya que no alcanzaban las sillas otros más se tiraron boca arriba sobre el piso para estar escuchando la lectura.

Se escuchaban algunos murmullos, aun así prestaban atención a la lectura. Al concluir la lectura, comenzaron la interrogación del texto.

Regina tomó la iniciativa en la interrogación del texto cuando lanzó la primera pregunta:

-¿Qué le pasó a Leonardo después de que la bruja lanzara su hechizo sobre él?

Regina se dirigió a Sandro para que respondiera.

- ¡Sandro puedes contestarme la pregunta! El fijo su mirada, no esperaba que la interrogante, sin embargo respondió la pregunta.
- ¡Pues el niño Nicolás lo convirtieron en el gato, Leonardo, pero seguía con su subconsciente de niño y el gato Leonardo, era el niño Nicolás, pero con el subconsciente del gato! ¡Algo raro!...

Continuó Regina y lanzó la segunda pregunta:

-¿Qué opinas de lo que vivió Nicolás, al ser convertido en un gato? Miró a su alrededor y eligió a un niño del 4° “B”, llamado Jorge.

Jorge – “Nicolás pensó que el gato, Leonardo, llevaba una vida muy tranquila, pero al estar convertido en él, descubre que la vida de gato para sobrevivir en el vecindario es... ¡muuuuy difícil! Pues pensó que como era gato ya no se levantaría temprano, no iría más a la escuela y no tendría más tareas”.

Regina se apresuró a realizar su última pregunta

-“¿Por qué crees que se equivocó de persona, al hacer el hechizo la brujita?”

Alexis levantó la mano y contestó:

- “¡Porque ya está viejita y no se fijó que no era el maestro de química, pues quería castigar al profesor!”.

Salió mejor de lo que imaginaba y con un público infantil con el que compartimos una experiencia pedagógica diferente, con interés y necesidades de

los niños donde vivenciaron la construcción de conocimientos y la animación de la lectura. El docente que se apasiona despierta el deseo del saber.

Les recordé que revisaran su contrato individual para que vieran quienes seguían en la siguiente sesión. El tiempo se nos había terminado, había que retirar a los grupos, pues sonó el timbre para irnos a casa.

EPISODIO 8

Aprendemos con autonomía

A pesar de los cambios del contexto escolar nuestro proyecto iba en camino, el entusiasmo y el compromiso seguía avivando nuestros deseos por la lectura y necesidad de aprender.

En esta ocasión el grupo de 4º “B” y yo volvimos a acondicionar el salón para que recibiéramos a los niños del 3º “B”. Saliendo del comedor, nos apresuramos y acomodamos mesas, sillas y hasta barrimos el salón para estar cómodos.

Subí por el grupo del 3º “B” y bajamos al salón de 4º “B”, entramos a nuestro espacio lector. El equipo “*Angry Birds*” es el equipo exponente, se puso frente al grupo, extendieron su cartel para explicar en qué consistía el juego. Sandro inició la explicación y aclaró dudas sobre el juego.

Sandro se organizó con su equipo para poner un ejemplo de cómo desarrollar el juego. Vanessa comenzó a correr, Sandro la perseguía, ella se agachó y se metió bajo las piernas abiertas de Gibrán, para que no fuera encantada, así quedó ejemplificado y realizada la exposición del juego de “*Encantados americanos*”.

Salimos al patio a jugar, los estudiantes del equipo organizaron y dividieron al grupo en dos, dividiéndose por grado; el 3º formó un grupo y el 4º otro, a una indicación comenzaron a correr y a encantarse, estaban felices, radiaba la alegría como chispas de luces de bengala. Cada vez se les dificultaba menos organizarse, no cabe duda que se empezaban a ver los frutos de la autonomía de los estudiantes.

Al término del juego entramos al aula para comenzar la lectura “*Alex quiere un dinosaurio*”. El equipo expositor pidió si algún compañero deseaba realizar la lectura en voz alta, Oscar se apresuró a preguntar:

- *¿Quién quiere leer el cuento?*

Rápidamente se levantó Regina, corrió y tomó el libro, antes de agarrarlo dijo con voz dulce y suave:

- *¡Yo quiero leerlo!*

Todos estuvieron de acuerdo y formamos un medio círculo y nos sentamos, Sandro pidió observaran la portada, para después hacer las predicciones y comenzó con el título.

-*¿Por qué creen que el título dice “Alex quiere un dinosaurio” y a quién va dirigido?*

Shaden fue elegida por el equipo exponente, para contestar, sin dejar de observar la ilustración de la portada, como buscando y tratando de encontrar la respuesta, tímidamente respondió:

- *El niño Alex le dice a su abuelito que quiere un dinosaurio, porque los abuelitos si hacen caso a los nietos. - ¡Y tal vez él si se lo compre!*

En seguida Sandro preguntó:

-*¿Por qué creen que el abuelito si le hace caso al niño Alex?*

Jean Franco decide contestar diciendo:

-*Mi abuelo siempre está conmigo y me ayuda en todo, yo creo que igual a Alex, le pasa lo mismo que a mí.*

Es claro que los conocimientos previos y vivencias de un nuevo conocimiento se entremezclan para la construcción de otros a través de la lectura.

Sandro le indicó a Regina que iniciara la lectura para escucharla. La lectura era fluida, todos comenzaron a recostarse en el piso, boca abajo otros más boca

arriba y otros sentados en el piso. Algunos se acercaban para ver las imágenes del libro, al término de la lectura Sandro y los de su equipo se coordinaban para realizar sus inferencias y plantearlas, la primera la hace Lisandro diciendo:

-“¿Por qué Alex deseaba una mascota?”

Edgar levanta la mano y responde:

-“Todos deseamos una mascota sin saber todas las cosas que tienes que hacer para que estén bien, lo que comen, su cuidado y atención. Es una gran tarea yo tengo una perrita Pit Bull Terrier americana y tengo que cuidar de ella, mis papás me ayudan”.

Gibran Adrián realiza la siguiente inferencia:

- ¿Cómo se cuidará a una mascota dinosaurio? Dándole la palabra a Alan, este con gusto responde:

- ¡Sí yo tuviera un dinosaurio, lo bañaría cada semana y buscaría un veterinario para saber qué come y cómo cuidarlo!

Entonces Alan comenzó a reírse tapándose la boca con pena.

- “¡Jjjjjjjjjjjjjjjjjjjjj!”

Sandro y su equipo comenzaron hacer un pequeño análisis con el grupo sobre la importancia de tener una mascota y las responsabilidades a las que se enfrentan al tener uno. En un instante el timbre de la escuela sonó para retirarnos.

Le agarramos gusto a la lectura y vimos los logros.

Para la aplicación de la evaluación elegí la lectura “Willy el Tímido” de Anthony Browne, comencé realizando algunas anticipaciones, les dije que observaran la portada, entonces pregunté:

- ¡Alguna vez han sentido miedo!

- Varios contestaron: - ¡Siiii!

En seguida hicieron sus anticipaciones. Oscar del 4º “A” levantó la mano y tomó la palabra:

- ¡Cuando mi papá me regaña siento miedo!

Rachi del 4º “A”, también tomó la palabra y casi gritando dijo

- ¡Cuando me caí de mi bicicleta! Me apresuré a decirles.

-¿Alguna vez le han tenido miedo al alguien que les haya pegado?

Oscar volvió a tomar la palabra y dijo:

-¡Síí... cuando mi papá me pega por no hacer caso o por portarme mal!

Entonces retomó la palabra y les dijo:

-¡Bueno a Willy le pasó algo parecido!... ¡Pero con unos tipos malos!

Inicié la lectura, el grupo estaba sentado en círculo, caminé primero alrededor después realicé algunos ademanes, comencé actuar y les causaba gracia, en un momento que estaba caminando y actuando pisé mal y....

*-- ¡Casi me caigo!, sentí que el corazón se me salía, pero todo estaba bien, pensaron que estaba actuando. Me dio risa, continúe con la historia modulando la voz y realizando las entonaciones precisas, pues ya lo había ensayado en otras ocasiones, al final todos aplaudieron. Hice una reverencia para concluir y dar gracias. *Nunca les lea un cuento a los niños hasta que no lo haya leído usted mismo...*²³*

Les pregunté qué opinaban sobre la actitud de Willy. Me acerqué a Leonardo para que me respondiera:

-¡Yo creo que Willy no se sentía fuerte, por eso hizo ejercicio para tener músculos fuertes!

Shaden comentó:

²³ Chambers, A. El ambiente de la lectura, 2016. p 86.

-¡Mi papá es luchador y es fuerte, tiene unos brazotes!

-¡Ohhhh ohhh! Se escuchó en medio del salón. Ximena expresó:

-¡No es importante ser fuerte!... sino ser bueno, justo y hábil para no dejarse de los malos.

-“¡Así es Ximena!” Le respondí.

A continuación apliqué una evaluación de análisis lector que nos ayudaría a ver los logros de los aprendizajes. Repartí las evaluaciones, las tomaron para responder, se tiraron en el piso para contestar y otros más se apoyaban en las sillitas, todos se apresuraban a escribir sus apreciaciones (Anexo 19).

Este es el formato de análisis lector que sirvió para evaluar los avances²⁴.

CONSTRUCCIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL TEXTO. Análisis de la lectura entre pares. Mediación de la profesora. Recurrir al texto.	
SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA. Síntesis del significado del texto: Entre pares se dicen lo que entendieron del texto y en un juego de botella se escoge una pareja que diga sus opiniones de intercambio. SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA. ¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestras competencias de lectores?	
R= _____	
¿Cómo se logró entender el texto?	
R= _____	
Los procesos para construir el significado de un texto Realizar dos actividades	
Buscar	Recordar
¿Qué tipo de texto es?	¿Para qué lo leemos?
R= _____	R= _____
¿Para qué fue hecho?	¿Cuál es nuestro proyecto?
R= _____	R= _____
¿Cuál es su función?	
R= _____	
¿Para qué sirve?	
R= _____	
Nuevas herramientas elaboradas:	
Encuentre palabras nuevas y busque su significado:	
Comentario final del docente: La integración de los niños ayuda a un mejor aprendizaje junto con el trabajo de equipo y pares que logran aprendizajes más profundos y los niños se sienten a gusto.	

Fuente. Elaboración en base a Josette Jolibert y Jeannette Jacob, 2003.

²⁴ La evaluación sirve para hacer un balance de las competencias construidas o por construir, esto es para reactivar el aprendizaje, saber dónde falta hacer ajustes de apoyo. Jolibert, J. y Jacob, J. Interrogar y producción textos auténticos: Vivencias en el aula, 2003.p.234.

Fueron contestando su hoja de evaluación entre pares, los niños se veían dispuestos a compartir y a reflexionar sus respuestas, se percibía un ambiente de cambios y de seguridad. Las próximas lecturas ya no se verían de la misma manera, el deseo de leer estaba sembrado en cada uno de ellos y darían continuidad.

Esta evaluación fue para realizar *un balance de las competencias ya construidas, en vías de construir o por construir. Reactivar el aprendizaje para hacer un mejor esfuerzo...*²⁵

Fue necesario que cada estudiante comprendiera como aprendió, que estuviera consiente de lo que vivió a través de sus análisis de su evaluación para que junto con su profesor puedan mirar los resultados obtenidos y comprometerse a revisar que competencias se han construido o se van a construir para mejorar su intervención y hacer los ajustes necesarios.

Con respecto a los padres de familia ellos se hacen partícipes en los avances de sus hijos en el fomento a la lectura, el apoyo que ofrecen es importante, por lo tanto, la escuela se ve beneficiada trasmitiendo una forma de aprendizaje diferente donde el entusiasmo de un grupo a los demás estudiantes de la escuela se contagia.

Los resultados de esta evaluación permitieron observar que los estudiantes son capaces de ubicar el texto que necesitan y de su agrado. Realizar lecturas comprensivas para el proyecto y de ello se derivan otras situaciones donde las formas de comportarse del lector o de producir textos o las estrategias utilizadas fueron las más adecuadas.

Procesar información significativa, en particular las principales características lingüísticas en los tipos de textos, refiriéndose a los 7 niveles.

Es necesario la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación por parte de la profesora. Es aquí donde la metacognición hace conciencia de lo que se logró, cómo se hizo y qué tiene que ir mejorando.

²⁵ Jolibert, J. y Jacob, J. Interrogar y producción textos auténticos: Vivencias en el aula, 2003.p.234.

Fig. 22. Tabla de evaluación final elaborada a partir del formato de Jolibert y Jacob. 2003.

Tabla de evaluación final de fomento a la lectura												
Indicadores de logro	Aprende para mejorar su competencia lectora. (A)			Logra entender el texto que lee. (B)			Construye el significado de un texto; tipo de texto, para qué fue hecho, función y para qué sirve. (C)			Reconoce para que leemos y cuál es nuestro proyecto. (D)		
	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca
Niveles												
Alumnos												
1. Alcántara Nicolás Mercedes		*			*				*		*	
2. Arias Olivares Valeria.	*			*			*			*		
3. Bárcenas Caballero Alicia Xaxbel.			*		*			*			*	
4. Cristóbal Hernández Oscar.	*			*			*			*		
5. Cuenca Badillo Alexis Leonardo.			*		*			*			*	
6. Díaz Huerta Joel Patricio.			*		*			*			*	
7. Díaz Reyes Alan.			*		*		*			*		
8. Díez Barroso Díaz Iris Lizbeth.	*			*			*			*		
9. Duque Moreno Ana Jazmín.	*			*			*			*		
10. Fuentes Cervantes Alan.		*			*			*			*	
11. Garay Mendoza Claudia Abigail.	*			*			*			*		
12. García Gutiérrez Gibrán Adrián.		*			*		*			*		
13. García Rojo Luis Yael.	*			*			*			*		
14. González Hernández Diego Alberto.	*			*			*			*		

15 Gutiérrez Casas Leonardo.	*			*			*			*		
16. Hernández Durán Ozmar.	*			*			*			*		
17. Jiménez López Edgar Daniel.	*			*			*			*		
18. José Alejandro Lisandro.	*			*			*			*		
19. Lara Alquicira Ximena	*			*			*			*		
20. López Solano Sandro Arturo.	*			*			*			*		
21. Luna González Mauricio Yael.			*	*				*			*	
22. Martínez Márquez Omar Eduardo.	*			*			*			*		
23. Matus Álvarez Meztlí Sherlyn.	*			*			*			*		
24. Méndez Vargas Vanessa.	*			*			*			*		
25. Morales Ortega. Brenda Lizet			*	*			*			*		
26. Partida Sánchez Shaden Arancha.	*			*			*			*		
27. Rivero Bishop. Rebeca.	*			*			*			*		
28. Rodríguez Montoya Lizette Guadalupe.	*			*				*			*	
29. Ruíz Macías Osvaldo Alfredo.	*			*			*			*		
30. Tovar Villasana Axel Adrián.			*		*			*			*	
31. Vázquez Peña Regina.	*			*			*			*		
32. Vázquez Calderón Jean Franco.			*	*			*				*	

Fuente. Elaboración propia.

Al terminar sus evaluaciones se iban levantándose como olas del mar y de manera tranquila se fueron retirando a sus lugares, sus expresiones eran de satisfacción, compartir con otros les llenaba aún más de alegría y los temores se iban disipando dejando la seguridad de lo que habían realizado.

La animación a la lectura había dejado en la imaginación de cada uno de ellos una historia, pero una historia en la que se trabajó, lo que se fue construyendo de conocimientos, de aprender de cada lectura hecha palabras nuevas, interrogar el texto, apoyar a los que les costaba trabajo compartir o integrarse a un trabajo colaborativo, exponer lo que les gustaba y que los padres de familia participaran un momento con ellos para sembrar historias escritas en sus mentes, conocer otros mundos a través de los libros.

Aprendimos a condicionar espacios lectores, estimular la lectura con cooperación de todos; niños, padres de familia, escuela, profesores. Se realizaron situaciones funcionales en las actividades del proyecto y desde un principio fue importante el estímulo de la lectura comprensiva al llevar una variedad de textos funcionales y del gusto de los estudiantes.

Con todo esto se fue dando en las actividades de lectura una reflexión metalingüística de los textos leídos, sistematizando los aprendizajes a través de herramientas.

Los estudiantes fueron preparando sus presentaciones, realizaron lecturas con énfasis, adquiriendo la experiencia de saber, para qué sirve cada texto, su función, o que clase de texto es; informativo, literario o instructivo, aprendieron a conjuntarse en equipo y articular lo que les gustaba con lo académico para consolidar aprendizajes esperados y de lectura. Dentro del trabajo por equipo aprendieron a ayudar, a proponer, explicar sus juegos y organizar al grupo para las actividades que ellos mismo planificaron. Enfrentaron al grupo y a otros grupos, realizando lecturas en voz alta, trabajando la anticipación, a inferir, partir del título de un texto y a decodificar en momentos oportunos.

B. Informando sobre el fomento a la lectura

Esta investigación está planteada de forma teórica y metodológica desde la indagación cualitativa, pues el tema está relacionado con la investigación del fomento lector, cuyo tema se considera dentro de las ciencias sociales.

■ Informe General de la Intervención Pedagógica

La presente intervención se trabajó desde la metodología de la investigación cualitativa y de acción con un enfoque constructivista del aprendizaje, en un trabajo con textos auténticos que van funcionando en situaciones de necesidad de los niños. Partiendo de Pedagogía por Proyectos los estudiantes van logrando aprendizajes que van evaluando; lo aprendido y por aprender, dándose así una reflexión de forma individual y grupal.

El Diagnóstico Específico se realizó con muestreo de selección directa y la observación participante.

Con el propósito de fomentar la lectura en los niños del 3° “B” de la esc. Prim. “República de Irak” quienes tienen pocos espacios lectores y de influencia para un fomento de la lectura se realizó Pedagogía por Proyectos donde surgieron varias actividades de intereses de los estudiantes tanto lecturas diversas, juegos, investigaciones e insertaron los aprendizajes esperados del Plan de estudios dándose así el proyecto “En busca del arcoíris del fomento a la lectura, en el grupo de 3° “B” de la Esc. Prim. “República de Irak”, en Iztapalapa, CDMX.

De esto se desprendió el desarrollo de actitudes y aptitudes donde los estudiantes se volvieron colaborativos, mediadores, facilitadores de otros y autónomos.

Bajo un enfoque constructivista y socio-cultural donde los niños viven procesos de aprendizaje propios de su creación y de su necesidad demostrándose así mismo su poder de autonomía encontrándose el profesor en el papel de mediador-facilitador de aprendizaje dando la facilidad a la construcción de conocimientos.

1. Metodología de la Investigación.

El Diagnóstico Específico se llevó a cabo a través del método de investigación acción en el cual se realizó un muestreo de selección directa de la población con la técnica de la observación participante. Utilizando los instrumentos de fotografías, videgrabaciones, que se revisó junto con el diario autobiográfico y con los planteamientos teóricos que se dan en Pedagogía por Proyectos, permitiendo llevar a cabo la observación. Dando resultados que permitieron observar la problemática de la falta de fomento a la lectura.

Dentro de esta metodología el enfoque metodológico Biográfico – Narrativo (Bolívar, 2001) y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (Suárez, 20011) sirvieron para delimitar el problema del fomento lector. A través de un diario autobiográfico se fue documentando los hechos de la investigación. Realizándose a través de un relato con un enfoque biográfico-narrativo con el apoyo de la documentación narrativa de experiencias Pedagógicas para la recogida de datos. Dando un relato único de carácter holístico.

Como supuestos teóricos tenemos que hay que considerar el contexto sociocultural de los no lectores en el aula. Preparar ambientes lectores, estrategias para animar la lectura, buscar textos del interés y apropiados a la edad de los niños. Involucrar a los padres de familia haciéndolos participes en las actividades de lectura y otros espacios, como ferias del libro y encuentros lectores.



Foto No.8. Ambiente lector en la Feria del libro. FILI

En el desarrollo del proyecto PpP se fue dando la evolución de competencias lectoras, el gusto por la lectura con textos seleccionados de acuerdo a la edad y gusto de los educandos, enfrentaron lecturas orales, silenciadas y compartidas, prediciendo y realizando anticipaciones, desarrollaron conocimientos previos, construyeron nuevos conocimientos en el desarrollo de lecturas y actividades

lectoras, utilizaron el juego como estrategia para lograr la integración, colaboración, participación grupal, de escuela y de la comunidad. La participación de padres atrajo a otros para involucrarse y formar *ambientes* lectores.

2. Contexto General y Diagnóstico Específico.

La presente investigación está enmarcada en la investigación cualitativa, bajo la orientación de la investigación biográfico-narrativa, la cual permitió realizar la observación de los sucesos, encontrando la problemática a investigar, en donde se descubrió carencias de una formación lectora y que se vive en una sociedad sin una cultura lectora. Se llevó a cabo en la escuela primaria “República de Irak” 41-130, ubicada en la delegación Iztapalapa, Distrito Federal (hoy Ciudad de México). Es una zona considerada de nivel pobre. Es una escuela de tiempo completo donde los estudiantes comen en el transcurso escolar. Cuenta con una sala de computación, una biblioteca y un comedor. El grupo de 3° “B”, son niños entre 8 y 10 años de edad. La duración de la intervención fue del 8 de marzo al 14 de junio de 2012.

La elección del grupo participante en el que se intervino fue a través de un muestreo de selección directa e intencional. Cabe señalar que el grupo seleccionado era de la investigadora quien fue la titular del ciclo escolar, por lo que tuvo como ventaja realizar la técnica de la observación participante y el registro que se llevó a cabo en el diario de campo o autobiográfico.

3. Sustento teórico.

Estamos inmersos en una sociedad de no lectores, con pocos espacios de fomento lector, puede afirmarse que es debido a los pocos espacios que ofrecen la escuela, la familia, y en general, la sociedad. Sin dejar de valorar el contexto que un sistema capitalista, neoliberal, y ahora de globalización, ha impuesto y donde la vida y avances ocurren de forma vertiginosa ante el desarrollo de la tecnología de comunicación por lo que es importante poner en práctica este proceso que acrecienta las competencias y conocimientos que favorecen el proceso de aprendizaje escolar de forma funcional.

El imperativo económico forma un ser humano homogéneo que responda a las necesidades neoliberales, provocando la disminución de la lectura por gusto, por interés. Solo quedando la lectura para el cumplimiento y poder responder las necesidades académicas como laborales del capitalismo.

En la investigación sobre “La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario: El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México)”. Ariel Gutiérrez Valencia y Roberto Montes de Oca García. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. 2000-2004. Nos define que la lectura es un proceso interactivo de comunicación donde la relación del lector con el texto, se da un proceso de lenguaje interiorizado y se construye un significado, proceso constructivo, el lector le da un sentido de acuerdo a su contexto y experiencias previas que posee. Siendo la lectura una capacidad compleja, superior que lo lleva a la adquisición cognitiva.

En el caso de los países menos desarrollados que pertenecen a la OCDE, la problemática de la lectura es más grave, así lo plantea las conclusiones del Estudio PISA 2000. Donde muestra a 13 países miembros entre los que destacan México, presentan índices muy por debajo del promedio estadístico de la OCDE en habilidades de lectura. México a nivel internacional ocupa el penúltimo lugar en hábitos de lectura entre 108 naciones del mundo, tiene un promedio de lectura de 2.8 libros anuales por habitante. Esto afecta a nuestra educación y cultura ya que no adquirimos los conocimientos y habilidades necesarios para un nivel básico y para el desarrollo de nuestro país.

Por lo que tener carencias de la formación lectora nos causa y afecta los procesos de aprendizaje en la escuela y la vida funcional. Por tal motivo la intervención se dará a través de *Pedagogía por Proyectos*.

Este sustento teórico de la intervención fue *Pedagogía por Proyectos*, la cual tiene como fundamento la teoría sociocultural-constructivista y como principios pedagógicos; estimular una vida cooperativa, centrada en la democracia en la vida comunicativa y de estrategias de enseñanza constructivista que se vivencien en el aula y se reflejen en la comunidad. Apoyado con las Estrategias que plantean la

comprensión de la lectura desarrollando a su vez el estímulo de reflexión metacognitivo pero que además provoca en los estudiantes grandes emociones, autoconcepto, autoestima, una convivencia pacífica y activa, tolerantes, solidarias, desenvuelven la creatividad, la participación basada en el conocimiento y el poder de decidir.

La aplicación de PpP permitió en los niños, desarrollar la capacidad de predecir, de realizar anticipaciones, de acrecentar conocimientos previos, de ser autónomos con un poder de decisión, convertirse en mediadores y cooperativos. Pudieron realizar texto funcionales y ficcionales, sus lecturas tuvieron un sentido real donde a crecentaron su aprendizaje y Zona de Desarrollo Próximo.

4. Metodología de la Intervención Pedagógica

Esta Intervención Pedagógica tuvo su aplicación en el aula del grupo del 3° “B”, el 8 de marzo de 2012, de una hora a dos por semana, De acuerdo a la planeación del Proyecto. El aula fue el espacio más común donde se realizó la intervención, en otras ocasiones fue el patio, a veces la biblioteca, otras más el aula de otros grupos. Se realizaron lecturas orales compartidas en la casa de cada alumno acompañado de un adulto lector o de otra persona más grande que él, para influir su contexto sociocultural, quedando todo esto plasmado en un contrato colectivo.

En el desarrollo de la intervención se inició con los ambientes lectores. Posteriormente se pasó a plantear la pregunta generadora: ¿Qué quieren hacer? Provocando euforia y grandes emociones, los niños escriben lo que quieren realizar, seleccionan la propuesta. Se estructuran las actividades en el contrato colectivo, designando tareas, materiales, responsables y fechas para realizar este proyecto.

Se conformaron equipos de trabajo, seleccionaron lecturas y planificaron sus actividades y juegos. Cada equipo presentó su trabajo de investigación y lectura. Se apreció la integración, cooperación y autonomía.

Las lecturas seleccionadas no se concretaron todas y se finaliza con la lectura de “Willy el Tímido” de Anthony Browne con ella se realizó la autoevaluación, que sirvió como instrumento y evidencia de los resultados del fomento lector.

En el cuadro de la fig.24 se observa las lecturas realizadas en la aplicación del proyecto para sus logros.

Fig. 24. cuadro resumen de los textos leídos y productos logrados. Elaboración propia.

TEXTOS LEIDOS EN EL PROYECTO		
Título del texto	Autor	Producto o logros
1.- La historia de Sputnik y David	Emilio Carballido. FCE	Construyen un cocodrilo de cartulina. Realizan un texto descriptivo. Utilizan palabras como adjetivos calificativos. Analizan algunos textos elaborados por los niños.
2.- El higo más dulce	Chris Van Allsburg. FCE	Lectura oral al grupo. Realizan predicciones. Interrogación del texto Trabajo cooperativo en el juego y lectura.
3.- Gato y yo	Satoshi Kitamura. FCE	Lectura oral al grupo. Realizan predicciones. Interrogación del texto Trabajo cooperativo en el juego y la lectura.
4.- Alex quiere un dinosaurio	Satoshi Kitamura. FCE	Lectura oral al grupo. Realizan predicciones. Interrogación del texto Trabajo cooperativo en el juego y la lectura.
5.- La magia de la plastilina.	Edgar Humberto Álvarez.	Trabajo no realizado.
6.- El libro apestoso	De Babette en la Colección A la orilla del viento del FCE	Trabajo no realizado.
7.-Vida de perros	De Isol de la Colección A la orilla del viento FCE.	Trabajo no realizado.
8.-Cuentos de espantos y desaparecidos.	Libros del Rincón. Coedición Latinoamericana.	Trabajo no realizado.
9.- Arte en papel.	Soren Thaae de AIDCLI, S.C	Trabajo no realizado.
10.-Willy el Tímido	Satoshi Kitamura. FCE	Lectura oral al grupo. Realizan predicciones. Interrogación del texto. Autoevaluación y evaluación.
11.- Comics.		Inicio de ambiente lector.

Fuente. Elaboración propia.

5. Resultados

Los resultados de la intervención que presenta este informe general a través de los instrumentos aplicados para PpP, son logros obtenidos donde puede verse

que los niños se sienten integrados, considerados, participativos en su planificación, realizan actividades para su aprendizaje con una función social que contribuyó a que los niños sean autónomos y críticos, convirtiéndose en educandos activos, interesados en lo que les gusta hacer, aprenden a interactuar con otros, a socializar y vivir una vida cooperativa y colaborativa. Cambian la forma de organizarse dentro y fuera del aula, buscan espacios, se enfrentan a todos los cambios desarrollando habilidades y competencias lectoras. Manejaron sus conocimientos previos, predicciones, anticipaciones, realizaron una construcción de saberes dando un aprendizaje significativo. Se dieron cambios de roles y el profesor se vuelve un mediador y facilitador del aprendizaje.

Como dificulta la tutora del grupo que era la misma investigadora, deja un tiempo de ser la titular. Realiza la aplicación con tiempo marcado llevando así observaciones necesarias y pertinentes. El inicio no es fácil cambiar paradigmas a los acostumbrados tanto para el docente como para los niños.

Instrumentos

Los instrumentos para evaluación de la intervención fue a través de una escala estimativa donde se reflejan los avances en la lectura de los textos, bajo el marco de PpP, donde desarrollaron su autonomía y su gusto lector (ver fig. 21).

Los resultados expresados de esta escala estimativa del desarrollo del proyecto ayudaron a realizar la gráfica de la figura 22.

Lista estimativa recurrente.

Fig. 21. Tabla estimativa. Elaboración propia.

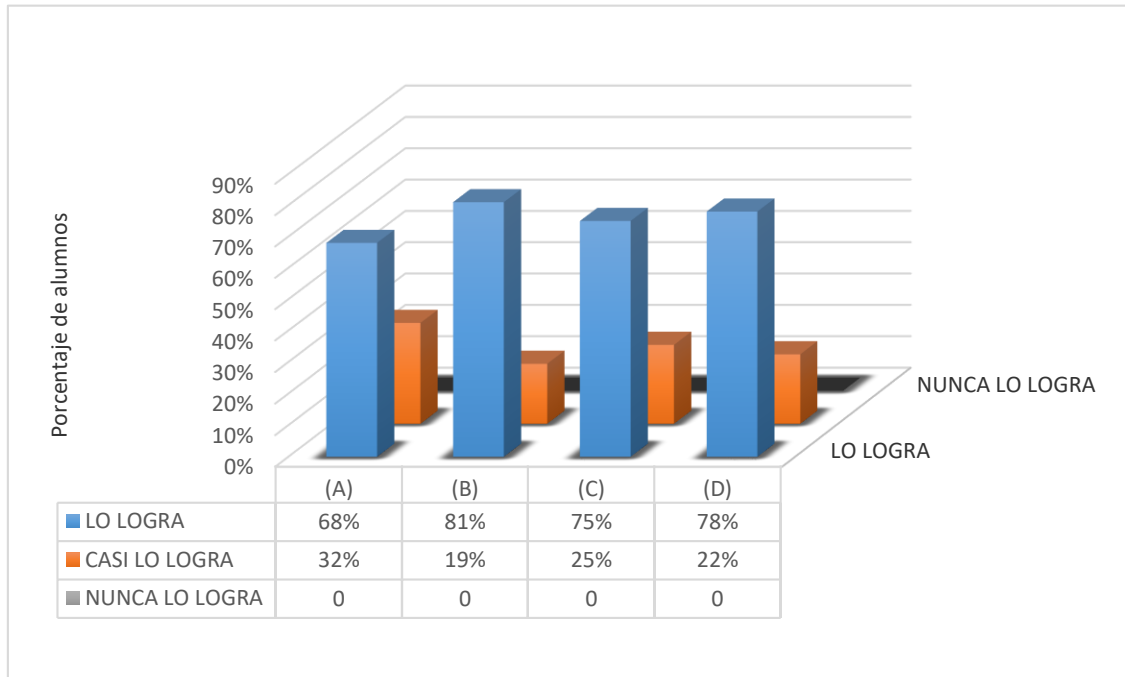
Competencia: Desarrolla el fomento a la lectura a través de diversas estrategias, en espacios escolares y familiares con interés.												
Indicadores de logro	Argumenta sobre el tema de la lectura. (A)			Utiliza palabras nuevas. (B)			Realiza sus inferencias sobre el texto (C)			Muestra interés por lo que lee. (D)		
	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca
Niveles												
Alumnos												
1. Alcántara Nicolás Mercedes		*			*			*			*	

2. Arias Olivares Valeria.	*			*			*			*		
3. Bárcenas Caballero Alicia Xaxbel.		*			*			*			*	
4. Cristóbal Hernández Oscar.	*			*			*			*		
5. Cuenca Badillo Alexis Leonardo.		*			*			*			*	
6. Díaz Huerta Joel Patricio.		*			*			*			*	
7. Díaz Reyes Alan.		*		*			*			*		
8. Diez Barroso Díaz Iris Lizbeth.	*			*			*			*		
9. Duque Moreno Ana Jazmín.	*			*			*			*		
10. Fuentes Cervantes Alan.		*			*			*			*	
11. Garay Mendoza Claudia Abigail.	*			*			*			*		
12. García Gutiérrez Gibrán Adrián.		*			*		*			*		
13. García Rojo Luis Yael.	*			*			*			*		
14. González Hernández Diego Alberto.	*			*			*			*		
15. Gutiérrez Casas Leonardo.	*			*			*			*		
16. Hernández Durán Ozmar.	*			*			*			*		
17. Jiménez López Edgar Daniel.	*			*			*			*		
18. José Alejandro Lisandro.	*			*			*			*		

19. Lara Alquicira Ximena	*			*			*			*		
20. López Solano Sandro Arturo.	*			*			*			*		
21. Luna González Mauricio Yael.		*		*			*			*		
22. Martínez Márquez Omar Eduardo.	*			*			*			*		
23. Matus Álvarez Meztli Sherlyn.	*			*			*			*		
24. Méndez Vargas Vanessa.	*			*			*			*		
25. Morales Ortega. Brenda Lizet		*		*			*			*		
26. Partida Sánchez Shaden Arancha.	*			*			*			*		
27. Rivero Bishop. Rebeca.	*			*			*			*		
28. Rodríguez Montoya Lizette Guadalupe.	*			*			*			*		
29. Ruíz Macías Osvaldo Alfredo.	*			*			*			*		
30. Tovar Villasana Axel Adrián.		*		*			*			*		
31. Vázquez Peña Regina.	*			*			*			*		
32. Vázquez Calderón Jean Franco.	*			*			*			*		

Fuente. Elaboración propia a partir del diseño de Jolibert y Jacob, 2003.

Fig. 22 Gráfica de porcentaje de logros lectores.



Fuente. Elaboración propia.

La gráfica de la fig. 22 señala que, en la competencia para el desarrollo del fomento a la lectura a través de diversas estrategias, en espacios escolares y familiares con interés, podemos destacar cuatro indicadores de logro:

1. Argumenta sobre el tema de la lectura. (A): el porcentaje de logro es de 68%, el 32 % casi lo logra y 0% no tiene marcación. Esto nos refleja el avance de conocimiento adquirido y su desarrollo en el léxico para dar explicación amplia.

2. Utiliza palabras nuevas. (B): para esta rúbrica el 81% lo logra, el 19% casi lo logra y 0% no hay marcación. Dando como resultado que su léxico y acervo fue incrementándose para su comprensión a otros textos con mayor eficacia.

3. Realiza sus inferencias sobre el texto (C): en esta rúbrica el 75 % lo logra, un 25% casi lo logra y el 0% no hay marcación, por lo que puede decirse que logran activar su zona de desarrollo próximo en su gran mayoría y los demás están en el proceso de desarrollo.

4. Muestra interés por lo que lee. (D): en la siguiente rúbrica 78% lo logra y 22% casi lo logra y el 0% no hay manifestación, en este caso vemos cómo se va logrando el acercamiento al fomento lector y el gusto.

Con todo esto puede verse que el acercamiento a los textos y a los ambientes de lectura produce cambios contundentes en los niños; acrecentando conocimientos, léxicos y cambios en su forma de ser.

De la siguiente tabla fig.23 desprendemos una gráfica para realizar el análisis de autoevaluación y evaluación de última lectura, rescatando lo que los niños creen haber logrado. Considerando su sentir y su valor a lo realizado.

Fig. 23. Tabla de evaluación final elaborada a partir del formato de Jolibert y Jacob. 2003.

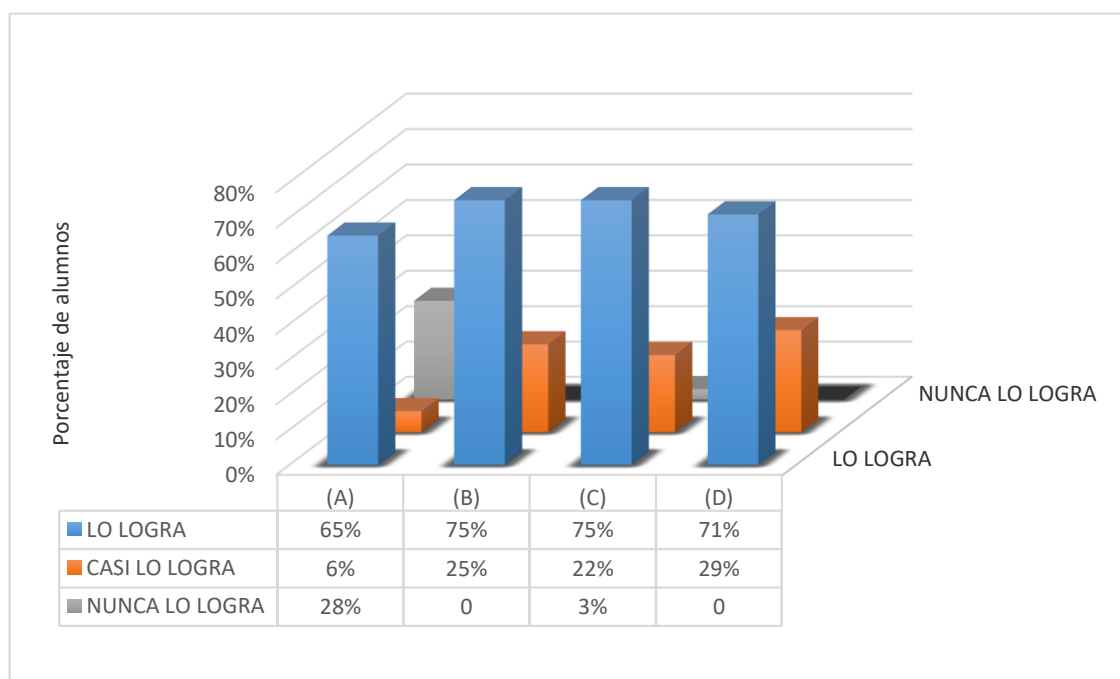
Tabla de evaluación final de fomento a la lectura												
Indicadores de logro	Aprende para mejorar su competencia lectora. (A)			Logra entender el texto que lee. (B)			Construye el significado de un texto; tipo de texto, para qué fue hecho, función y para qué sirve. (C)			Reconoce para que leemos y cuál es nuestro proyecto. (D)		
	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca	Lo logra	Casi lo logra	Nunca
Niveles												
Alumnos												
1. Alcántara Nicolás Mercedes			*		*				*		*	
2. Arias Olivares Valeria.	*			*			*			*		
3. Bárcenas Caballero Alicia Xaxbel.			*		*			*			*	
4. Cristóbal Hernández Oscar.	*			*			*			*		
5. Cuenca Badillo Alexis Leonardo.			*		*			*			*	
6. Díaz Huerta Joel Patricio.			*		*			*			*	
7. Díaz Reyes Alan.			*		*		*			*		
8. Díez Barroso Díaz Iris Lizbeth.	*			*			*			*		

9. Duque Moreno Ana Jazmín.	*			*			*			*		
10. Fuentes Cervantes Alan.		*			*			*			*	
11. Garay Mendoza Claudia Abigail.	*			*			*			*		
12. García Gutiérrez Gibrán Adrián.		*			*		*			*		
13. García Rojo Luis Yael.	*			*			*			*		
14. González Hernández Diego Alberto.	*			*			*			*		
15 Gutiérrez Casas Leonardo.	*			*			*			*		
16. Hernández Durán Ozmar.	*			*			*			*		
17. Jiménez López Edgar Daniel.	*			*			*			*		
18. José Alejandro Lisandro.	*			*			*			*		
19. Lara Alquicira Ximena	*			*			*			*		
20. López Solano Sandro Arturo.	*			*			*			*		
21. Luna González Mauricio Yael.			*	*			*				*	
22. Martínez Márquez Omar Eduardo.	*			*			*			*		
23. Matus Álvarez Meztli Sherlyn.	*			*			*			*		
24. Méndez Vargas Vanessa.	*			*			*			*		
25. Morales Ortega. Brenda Lizet			*	*			*			*		
26. Partida Sánchez Shaden Arancha.	*			*			*			*		

27. Rivero Bishop. Rebeca.	*			*			*			*		
28. Rodríguez Montoya Lizette Guadalupe.	*			*				*			*	
29. Ruíz Macías Osvaldo Alfredo.	*			*			*			*		
30. Tovar Villasana Axel Adrián.			*		*			*			*	
31. Vázquez Peña Regina.	*			*			*			*		
32. Vázquez Calderón Jean Franco.			*	*			*				*	

Fuente. Elaboración propia a partir del formato de Jolibert y Jacob. 2003.

Fig.24 Grafica de evaluación final del fomento lector



Fuente. Elaboración propia.

De la fig. 23 es una tabla que recoge los resultados de la autoevaluación y evaluación, que los niños consideraron haber logrado en el fomento de la lectura y lo que se puede registrar de los indicadores de logro obteniendo de los siguientes resultados:

1. Aprende para mejorar su competencia lectora. (A): Para este indicador se obtuvo que el 65% lo logra, un 6% casi lo logra y 28% considera que no lo ha logrado, es importante tomar en cuenta que los niños se están autoevaluando y reflexionando las condiciones, contestaron la evaluación junto con otro grupo con quien compartieron la actividad, arrojando estos resultados y viéndose los avances.

2. Logra entender el texto que lee. (B): En este indicador el 75% manifiesta lograr entender esto es que se conectan a la lectura, 25% casi lo logra, quiere decir que están en el proceso considerando los contextos lectores de influencia que antecedieron al proyecto y 0% no se manifiesta.

3. Construye el significado de un texto; tipo de texto, para qué fue hecho, función y para qué sirve. (C): Para este indicador el 75% de los niños manifiesta tener claro que existen variedad de textos con diferentes funciones, también le ven funcionalidad para lo que viven, el 22% considera que les falta comprender la clasificación y función, considerando que están en el proceso y el 3% considera no haberlo logrado.

4. Reconoce para que leemos y cuál es nuestro proyecto. (D): En este indicador tenemos que el 71% dice estar claro en el proyecto de fomento a la lectura esto señala que se despertó el agrado por la lectura y se desprenden un conocimiento que fortalece su aprendizaje escolar mientras un 29% expresa que casi lo logró manifestando cambios y teniendo otra visión de lo que es la lectura por gusto y logrando una función y 0% no manifiesta resultado. Estos resultados nos permiten visualizar los avances y logros que se dan a través del fomento lector considerando los diversos contextos socioculturales, los ambientes lectores, textos auténticos con una función para la vida.

6. Reflexiones generales

- En general los niños comenzaron a buscar la lectura a partir de los ambientes lectores, se acercaban al nuevo tutor del grupo para que les prestara un libro para llevarlo a casa y leerlo, en las últimas sesiones

antes de la aplicación, estaban ocupados en una lectura individual con algún libro que ellos elegían.

- Los estudiantes en su gran mayoría vienen de contextos familiares de no lectores.
- Se logró insertarlos en la lectura lo cual ayudó a crecentar sus conocimientos y a crear conocimientos previos para próximas situaciones lectoras.
- Lograron procesos mentales que intervienen en la lectura-interrogación o producción de un texto (Contexto situacional, contexto cultural del texto, tipo de escrito, la coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos) morfología, sintáctica y semántica).
- Desarrollaron un trabajo cooperativo, de integración y con autonomía.
- Se convirtieron en mediadores con sus compañeros que tenían dificultades logrando un ambiente de confianza y democracia.
- El trabajo de aula se convirtió en nuevas formas de aprender con textos funcionales para la vida.
- Derivado de esta actividad lectora los niños desarrollaron funciones mentales superiores.
- Compartieron sus lecturas con otros grupos donde enfrentaron sus miedos y ayudó a tener mayor seguridad, y con esto lograron influir a otros y mirar la lectura de una manera emotiva.
- El fomento lector ayudó a trascender para otro momento de sus vidas y sembrar la lectura y heredarlo a sus generaciones próximas.

CONCLUSIONES

En este espacio se presentan las conclusiones del problema de la Intervención Pedagógica que aportó Pedagogía por Proyectos para acercar a los niños al fomento a la lectura.

- A través de esta investigación se comprueba que el fomento lector contribuyó a cambios en el docente y en los estudiantes, su factor funcional se aplicó en la práctica escolar y en la vida diaria de los implicados.
- Se creó un ambiente propicio de la lectura aplicando las condiciones facilitadoras en el aprendizaje para desarrollarlo, los niños pudieron seleccionar lecturas, llevarlas a casa para compartir la lectura en voz alta. Logrando un ambiente lector en casa.
- Al trabajar el fomento a la lectura desde los gustos de los niños, a partir de su zona de desarrollo próximo, se logró el desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión lectora, lo que permitió cambios en los procesos de aprendizaje, así como el progreso intelectual de los niños.
- El interés por la lectura y los juegos organizados, contribuyeron en la sistematización de las actividades que implementaron, sobre todo cuando se organizó la vida del grupo en torno a tareas, responsables, materiales, fechas y tiempos. Así influyeron en el contexto escolar logrando un progreso intelectual, cultural, social y de fomento lector
- Cuando los niños realizaron la elección de sus lecturas y juegos dentro de un proyecto de acción, se dio sentido al por qué leer, por qué atender ciertas lecturas, al por qué elegirlas, y con ello se despertó el interés lector. Dando lugar, a que cada niño o niña se convirtiera en participe de su propio aprendizaje, planificando sus actividades, en el que la profesora contribuyó insertando del programa aprendizajes esperados con sentido, surgiendo

formas de aprender y de enseñar funcionales. Lo que permitió que todos lo hicieran en vida cooperativa. La docente, al trabajar de esta forma, también aprendió y se involucró al igual como lo hicieron los niños.

- Durante la aplicación se logró que los niños al leer libros o textos de su interés y al proponer actividades que les gustan, lo vieron como parte de ellos. Así surgió la necesidad de construir su proyecto de fomento a la lectura y juntos; la profesora y los estudiantes fueron elaborando lo que quisieron hacer, lo que sabían, cómo lo lograron, cómo lo aprendieron, plasmándolo en el contrato colectivo y en el contrato individual. En este último se insertaron las tareas a las que se comprometieron cada uno de los miembros de un equipo de forma personal.
- El contrato individual ayudó al reconocimiento propio, de los niños, de sus conocimientos previos, contribuyó a que se comprometieran, además se tornó valioso que lo dejaran por escrito para una posterior reflexión de sus logros y así evaluarlos. Esto contribuyó a su autonomía e independencia, fortaleciendo sus aprendizajes y dejando una sensación de una escuela útil para la vida.
- A lo largo de la intervención, en la realización de las lecturas los niños hicieron predicciones. Al aplicar este proceso cognitivo se ayudó a interrogar el texto, lo que provocó que movilizaran sus conocimientos previos, con lo cual se favoreció que los niños tengan gusto por la lectura.
- Por lo tanto, cuando realizaron sus predicciones, anticipaciones y al final de la lectura sus inferencias, con todos estos procesos los niños lograron habilidades y competencias lectoras.
- Y bien al aplicar estrategias cercanas a los niños, se logró que pusieran atención en la lectura y se despertó el interés lector, sin que quedara ahí,

pues al finalizar la estrategia, se vio cómo integraron nuevas informaciones a su conocimiento y aprendizaje, se observó cómo los niños aprendieron y se desarrollaron en diferentes ámbitos.

- Al emplear diversas actividades de fomento a la lectura para insertar aprendizajes de otras asignaturas, que generaron intereses sobre distintos conocimientos, se promovió la formación de individuos interesados en descubrir y aprender la realidad de la vida, en la ciencia, en lo social y en lo cultural.
- Como se pudo apreciar en la animación a la lectura los estudiantes se comprometieron y colaboraron para acondicionar el salón o área de lectura, seleccionando lecturas. Mediante actividades lectoras adquirieron aprendizajes como: organizar, adquirir valores de respeto, responsabilidad y sentido de pertenencia.
- Cuando se realizó el proyecto de fomento a la lectura, no se excluyó a los padres de familia, ni a la familia misma. Es decir se les hizo partícipes de los avances de sus hijos en el fomento a la lectura, esto es que se involucró y benefició, no sólo al grupo donde se llevó a cabo, sino a la escuela, se transmitió el entusiasmo y la alegría.
- En efecto al aplicar una evaluación con los niños sobre el proyecto realizado, donde se analizó sus avances sobre la lectura, su gusto por ella, les permitió ver cercanos sus logros en los aprendizajes. Tanto es así, que movió temores e inseguridades, pero fueron tomados también como aprendizajes, lo que los hizo reflexionar sobre lo que faltó por aprender y por conocer en el mundo de la lectura.
- En cuanto al efectuar un diagnóstico dirigido sobre los gustos y necesidades que los niños tienen por la lectura nos llevó a tomar decisiones sobre cómo

encaminar el diseño de actividades y soportarlas sobre una posición teórica y didáctica.

- Con respecto a la estrategia empleada en esta intervención, *Pedagogía por Proyectos*, en específico, con la pregunta generadora “Qué quieren que hagamos juntos” detonó formas de pensar y actuar distintas a las realizadas hasta el momento, el protagonismo de los niños y el cambio de la mentalidad directiva del docente dieron un giro a las prácticas del aula e insertando el interés por el fomento a la lectura a partir de sus gustos y necesidades.
- Mediante la aplicación de Pedagogía por Proyectos los niños al organizar sus juegos y al aplicar reglas desarrollaron su lenguaje, regularon su conducta y la organizaron. Además de interactuar, dieron solución de problemas y desarrollaron el pensamiento lógico matemático, que propició el desarrollo cognitivo y emocional al establecer situaciones para actuar con independencia en la elección de sus lecturas.
- Por ello se hizo necesario trabajar esta intervención desde una visión crítica donde se percibió, que el sistema de educación primaria ve a la lectura de manera secundaria. Lo que provoca que haya pocos espacios de lectura en la escuela y en casa. En el caso del programa de tercer grado, va más dirigido al proceso de comprensión lectora, buscando el aumento de vocabulario para construir saberes y competencia lectora, pero no el gusto por la lectura, provocando un rechazo.
- Otro punto observable en el sistema educativo, es que plantea en las estrategias de lectura, la búsqueda de información, sin un sentido para los niños, sin tomar en cuenta su interés y por lo tanto esto no tiene funcionalidad para ellos en su vida. A este respecto se aplicó estrategias de animación a la lectura que permitió que los textos abordados tuvieran significado y funcionalidad para ellos.

- Para tal efecto el resultado abierto de la evaluación dejó ver que los niños son capaces de elegir lecturas, no solo de su agrado sino de sus necesidades. Por eso cuando realizaron lecturas para el proyecto desprendió otras situaciones que vivieron de manera diferente, su comportamiento, la producción de textos, estrategias más idóneas y también el ir aprendiendo a procesar la información. Por consiguiente puso en práctica las características lingüísticas de los tipos de texto referentes a los siete niveles del concepto lingüístico que nos menciona la autora Josette Jolibert.
- Por otro lado, se promovió la autoevaluación y la coevaluación, lo que hizo que funcionaran como herramientas de aprendizaje y reflexión metacognitiva donde se incorporó al proceso de aprendizaje mismo, porque lo reactivaron. Para ellos ya fue fácil que, como estudiantes vieran, en qué punto concentrar su atención. Para la profesora en donde apoyar, como mediadora y facilitadora de ese aprendizaje.
- De ahí que al investigar sobre que han hecho otros sobre el fomento a la lectura en otros contextos esto contribuyó a realizar adecuaciones según las características y necesidades de la población de acuerdo al diagnóstico que se aplicó lo que fue posible aplicar en otros contextos, Pues bien también fue posible percatarse de que la lectura es una actividad relegada y poco valorada por la sociedad, que la hace una práctica poco común. Por lo que se hizo adecuaciones según características y necesidades de lo hallado en el diagnóstico aplicado.
- Dentro del ámbito profesional se puede decir que el desarrollo de la estrategia Pedagogía por Proyectos contribuyó a realizar un trabajo pedagógico: crítico, autónomo, cooperativo, democrático donde los niños se vuelven partícipes de su aprendizaje y se sienten comprometidos en el trabajo escolar. El desarrollo de la propuesta del fomento a la lectura y sus juegos contribuyó a

que los estudiantes se integraran y se hicieran participantes del proceso de lo que necesitaban aprender y compartir con sus demás compañeros para enriquecer sus aprendizajes y enseñanza.

- Por consiguiente, el fomento de la lectura ayudó a que nos adentráramos a textos del interés de los estudiantes donde los padres de familia se integraron al trabajo y cooperaron para crear ambientes lectores e influir a otros padres y otros grupos de la escuela. Esta experiencia deja una sensación de tensión al principio, pero en el transcurso de ir implementando sus fases se va descubriendo todas las bondades, que se van logrando con los niños quienes, desbordan alegría, entusiasmo, independencia, autonomía, compañerismo y trabajo colaborativo. Como profesor puedes creer que es más trabajo, pero al final los logros son más de lo que se puede uno imaginar, ya que los niños se vuelven autónomos y el trabajo no solo queda en el docente, ni su palabra es la verdad absoluta.
- Esta propuesta de Pedagogía por Proyectos abre un mundo de posibilidades, en las que se deja a los niños ser libres de lo que necesitan aprender, sin dejar de lado los aprendizajes esperados que el programa oficial propone, destacando que esta propuesta PpP logra ventajas en el desarrollo cognitivo al estimular la reflexión metacognitiva. Los niños también aprendieron a regularse, resolvieron sus conflictos, aprendieron a dialogar, a escucharse, aprendieron haciendo, tuvieron errores y de ello aprendieron. Construyeron aprendizajes en el desarrollo de la lectura y todo esto se logró con gran interés, al estar incluidos en el aprendizaje y su gusto por la lectura a partir de su interés.
- La propuesta nos hizo pensar que dejás de limitar las capacidades, que pudieron desarrollar los estudiantes al ser libres de participar en sus lecturas con ello pudieron desarrollar su aprendizaje y diseñar como quisieron

aprender. Con mediación de la profesora o sin ella, aprendieron a seleccionar sus lecturas, le dieron sentido y significado a lo que aprendieron.

- Esta experiencia ayudó a sistematizar lo vivido en el aula, y ver como investigadora la propia práctica en la lectura, en cada momento se descubrió cambios en la forma de aprender y enseñar con las lecturas. Ya que el diseño del proyecto de los niños por gusto e interés en sus lecturas permitió el crecimiento cognitivo de todo el grupo de acuerdo a los contextos y condiciones de cada estudiante, de ahí que, hubo una influencia lectora en el entorno escolar, familiar y social.

- En el campo profesional, esta experiencia de la estrategia de Pedagogía por Proyectos, me llevó a fomentar la lectura y despertar el interés del mismo. Permitiendo el desarrollo de los niños, principales protagonistas e interesados en aprender y conocer a través de las lecturas, enriqueciendo el conocimiento. Al intervenir en sus evaluaciones lectoras, pudieron mirar sus avances cognitivos. Además, fue un aprendizaje y una enseñanza donde se valoró los procesos por los que atravesaron los estudiantes, por medio de sus lecturas de interés y juegos organizados, donde no hace falta la enseñanza rigurosa. Ayudó a sistematizar una experiencia lectora democrática, disipando miedos y prejuicios en las formas de enseñanza. En la aplicación la profesora desarrollo otra visión en la enseñanza y aprendizaje con una visión crítica. Así se vio una integración de todos los miembros del aula, escuela y la familia para aprender a través del fomento lector y encontrar el arcoíris de la lectura, logrando ver la luz que desprenden sus letras en cada página.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona. Paidós.
- Bodrova, E., y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México. S.E.P. Pearson.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación Biográfica – Narrativa en la Educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Browne, A. (1995). *Willy el tímido*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Carballido, E. (1998). *La historia de SPUNIK y David. A la orilla del viento*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. y comp. (2009) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. México. GRAÓ.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *El aprendizaje de la lengua. En Enseñar Lengua*. España. Graó.
- Colomer, T. (2002). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión Lectora en el aprendizaje de la comunicación en las Aulas*. Barcelona. Paidós.
- Ferraro, R. (2002). *La marcha de los locos*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. XXI Siglo Veintiuno.

- Ferrer, M. (2000). *Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporar los libros de texto el resultado de las investigaciones*. Madrid. GRAÔ.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México. Siglo XXI.
- Freire, P. (2000). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México. Siglo XX.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México. Ediciones del sur.
- Gigante, E. (2002). *Globalización y Educación Intercultural*. Antología Temática. México. S.E.P.
- Gimeno, J. (Comp.), Pérez, A., Martínez, J., y otros. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid. Morata.
- Isol. (1997). *Vida de perros*. Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Jolibert, J. (2003). *Interrogar y Producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Buenos Aires. Manantial.
- Jolibert, J. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires. Manantial.
- Kitamura, S. (2002). *¿Yo y mi gato?* Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica. S.E.P.
- Lozano, L. (2003). *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. México. Libris.
- Nemirovsky, M. (1999). *5 Secuencias Didácticas Sobre la enseñanza del*

- lenguaje escrito...y temas aledaños*. México. Paidós.
- Morduchowics, R. (2010). *El capital cultural de los jóvenes*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, C. (Coordinador), Coll. T. Hernández, L. Guerra, M. y otros. (2011) *EL SECUESTRO DE LA EDUCACIÓN*. México. UPN. La Jornada.
- Oram, H. y Kitamura, S. (2006). *Alex quiere un dinosaurio*. Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- S.E.P. Acuerdo Número 592, (2011). *Por el que establece la articulación de la educación básica*. México.
- S.E.P. (2010). *Diplomado para maestros de primaria: 2º y 5º grados. Reforma Integral de la Educación Básica. Módulo 1: Fundamentos de la Reforma* México.
- S.E.P. (2006). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica Secundaria*. México.
- S.E.P. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria*. México.
- S.E.P. (2004). *Programas de Educación Preescolar 2004*. México.
- S.E.P. (2009). *Programas de Estudio 2009. Quinto grado educación básica de primaria*. México.
- S.E.P. (2012). *Programas de Estudio 2011. Tercer grado*. México.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de la lectura*. México. GRAÓ.
- Suárez, D. (En colaboración con Ochoa, L.). (2006). *Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas: Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar*. México. En revista. Entre maestros. No. 36, marzo. UPN.

- Thaae, S. (2008). *México Arte en papel*. México. Claus Dalby.
- Van Allsburg, C. (1995). *El higo más dulce*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, G. (2010). *Educación basada por competencias. Un balance de la versión mexicana*. México. Torres Asociados.
- Wallon, H. (2000). *La evolución Psicológica del niño*. México. Grijalbo.
- Zavala, A., y Arnau, L. (2008). *Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. España. GRAÓ.
- Zygmunt, B. (2019). *La vida líquida*. España. Fondo de Cultura Económica.

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

- Andere, E. (2012). *Mucho ruido y pocas nueces*. Revista Educación 2001.
- Áviles, K. (1991). La Jornada, 6 de agosto 1991.
- Blanco, José. (2012). *La educación en Finlandia*. La Jornada, 21 febrero 2012.
- Nemirovsky, Myriam. (2004) *La enseñanza de la lectura y de la escritura y el uso de soportes informativos* Revista Iberoamericana de Educación 2004. No. 36.

REFERENCIAS DIGITALES

- Cerrillo, P. (2012). *Lectura y sociedad del conocimiento*. Dialnet,
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332455.2012.enero 16>
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2008). *La importancia de la lectura y su*

problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. No.47/1-25 de marzo de 2008. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI) <http://rieoei.org/RIE/article/view/3265/3980>.

Lewis, O. (2011). *Cultura de la pobreza.* (www.Wikipedia.org/OscarLewis).

Noviembre 4,2011. [es.scribd.com/doc/23727676/La cultura de la pobreza](http://es.scribd.com/doc/23727676/La-cultura-de-la-pobreza).

López, M. y otros. (2008). *La adquisición de la lectoescritura en educación básica desde las teorías interaccionistas sujeto-ambiente. El caso de tres escuelas primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.* Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. No.45/5-25 de marzo de 2008. [http://comie.org.mx>area tematica 01>ponencias](http://comie.org.mx>area_tematica_01>ponencias).

Sánchez, C. (2008). *Discusiones curriculares críticas de la lectura y la escritura en la Etapa infantil para el cambio social”* Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653. No.47/1 25 de septiembre de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI). <https://rieoei.org>RIE>article>view>. <https://doi.org/10.35362/rie4712386>.

Zygmunt, Bauman. (2019). *Vida Líquida.* España. F.C.E. <http://latamuda.com/vida-liquida-zygmunt-bauman>.

ANEXOS

En este apartado se podrá ver la información de los documentos elaborados y los hechos realizados durante la investigación y la aplicación de Pedagogía por Proyectos.

Anexo 1. Encuesta semi-estructurada para indagar contexto socio cultural y lector.

ESTUDIO SOCIO ECONÓMICO DEL 3º "B" DE LA ESC.PRIM. "REPÚBLICA DE IRAK". 41-130 T/C.

Nombre de la alumna (o): Vanessa Mendez Vargas
Domicilio: Carlos L. Gracidas Frente B sección C Edif. 4. 201.
Edad: 08 Número de hermanas(os): 0
Lugar que ocupa entre los hijos: UNICA
Nivel máximo de estudios en la familia: LICENCIATURA
Tipo de vivienda: Depto. Cuántos viven en ella TRES
Nombre de la madre: Ericka Vargas Gonzalez
Edad: 28 Estado Civil: Divorciada
Ocupación: ABOGADA Nivel de estudios: LICENCIATURA
Nombre de la padre: Francisco David Marquez Castamin
Edad: 43 Estado Civil: Divorciado
Tipo de vivienda Depto. Cuántos
Ocupación: Abogado Nivel de estudios: LICENCIATURA
¿Hay libros en casa?: SI
¿Qué tipo de material de lectura tienen? CUENTOS INFANTILES, NOVELAS
Historia y Derecho
¿En la familia acostumbran leer? SI
¿Con qué frecuencia lo hacen y para qué? DIARIO para el TRABAJO
¿Qué leen? Libros juveniles
¿En casa, los adultos acostumbran leer en voz alta a los pequeños? NO
¿Por qué? Vanessa lee sola
¿Le gustaría que se despertará el interés de la lectura en su hija (o) SI
¿Por qué? en los libros se encuentra gran parte del conocimiento.

Anexo 2. Cuestionario semi-estructurado dirigido a los niños.

Encuesta

1.- ¿Te gusta Leer?

Sí No

¿Por qué?

estueno Leer soy desfinada.



2.- ¿Tienes cuentos, libros, historias, novelas, revistas y/o periódicos en casa?

Sí No

¿Cuáles?

el cuentomásfeliz beyby landia



3.- ¿Te leen algún cuento o libro, papá o mamá o alguien más en casa?

Sí No

¿Cuáles?

mi abuel@, mi papá y mimama.



4.- Recuerdas algunos títulos de libros que hayas leído por tu cuenta.

si dulces sueños y beyby landia.



5.- ¿Les gusta leer en tu casa, quién y que leen los adultos con quienes viven contigo?

mi papi-el señor de los anillos, mi mami-notisios y yo con mi hea.-Barby.



6.-¿Te gustaría tener talleres de lectura?

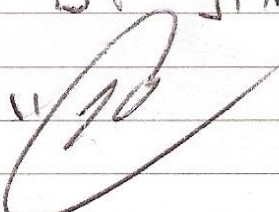
Sí No

¿Por qué?

Leer con mi mami y papileer es lo mejor.



Anexo 3. Fichas bibliográficas para el préstamo de libros.

Título: La MANCHA traviesa	
Autor: Lilia Cineto	
Alumno: Edgar D. Jimenez	
F. 23-5-2011	
3era lectura	
Rayter	

	10
Título: Kafka y la muñeca	
Autor: @jordi	
Alumno: Alan Fuentes	
Fecha: 17-Oct-2011	
<small>Hecho en México por Grupo Editorial RAF, S.A. de C.V.</small>	

Fichas elaboradas por los niños para el préstamo de libros en el comienzo del ambiente lector.

Anexo 4. Fichas bibliográficas para el préstamo de libros.

[Empty box for library name]

Título: La Cola de la Sirena
Autor: Mistral, Silvia
Almno: Claudia Abigail Garay Mendoza.
Fecha: 13-Oct-11

Formitec T 56

[Empty box for library name]

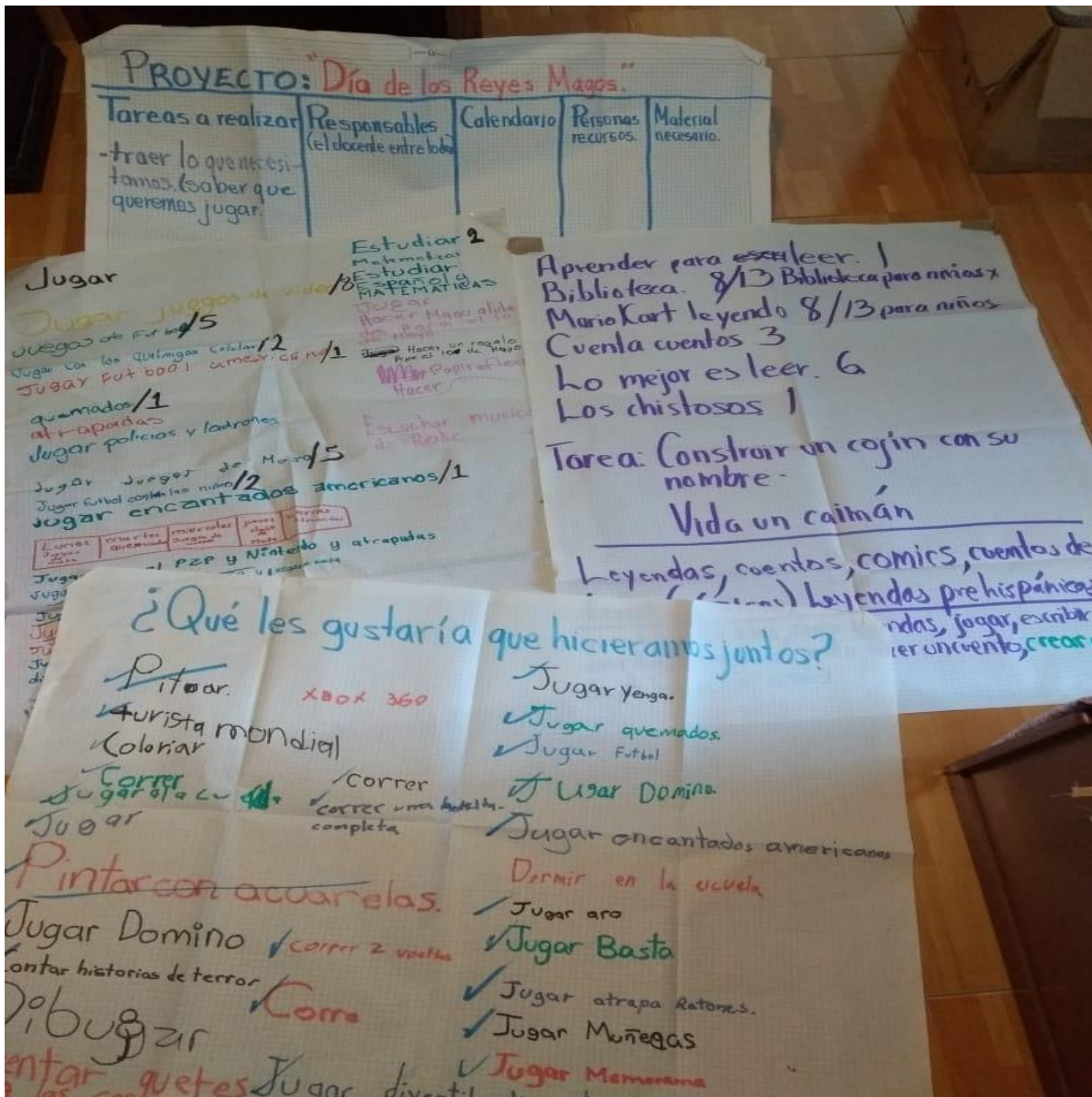
TITULO LA ERA DE LAS
NUOVAS IDEAS
AUTOR Paisés de Juna
3ºB
Mexico DF 13 de octubre de 2011
Jean Franco

Formitec T 56

A través del préstamo de libros se despierta el interés por la lectura.

Anexo 5. Contrato Colectivo.


Contrato colectivo donde los niños plasman sus intereses escribiendo lo que quieren hacer y aprender.



Anexo 6. Contrato Individual

CONTRATO INDIVIDUAL

Nombre Regina Vázquez Peña

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
<p>Lo que yo tengo que hacer Elegimos nuestro juego. Investigar y preparar el tema del juego, exponer y explicar como es el juego. Elegí mi lectura ¿Yo y mi gato?</p>	<p>Lo que ya sé Yo ya sabía jugar el aro soy experta en esa actividad. Con la lectura se me complica un poco pero no uba problema.</p>
<p>Lo que logré Fue aprender a leer más y además a escribir.</p>	<p>Lo que aprendí A jugar juegos nuevos juegos y lectura pues a leer rapido</p>
<p>Lo que me resultó difícil hacer Un gran esfuerzo para aprenderme lo que tenia que decir cuando nos toca</p>	<p>Cómo aprendí Estudiando con mis amigas para hacer un buen trabajo</p>
	<p>Lo que debo reforzar Desempeño y actitud para reforzar nuestro esfuerzo.</p>


Este es un contrato Individual elaborado por una de las alumnas del 3º. "B".

Anexo 7. Contrato Individual de una niña.

CONTRATO INDIVIDUAL

Nombre Vanessa Méndez Vargas

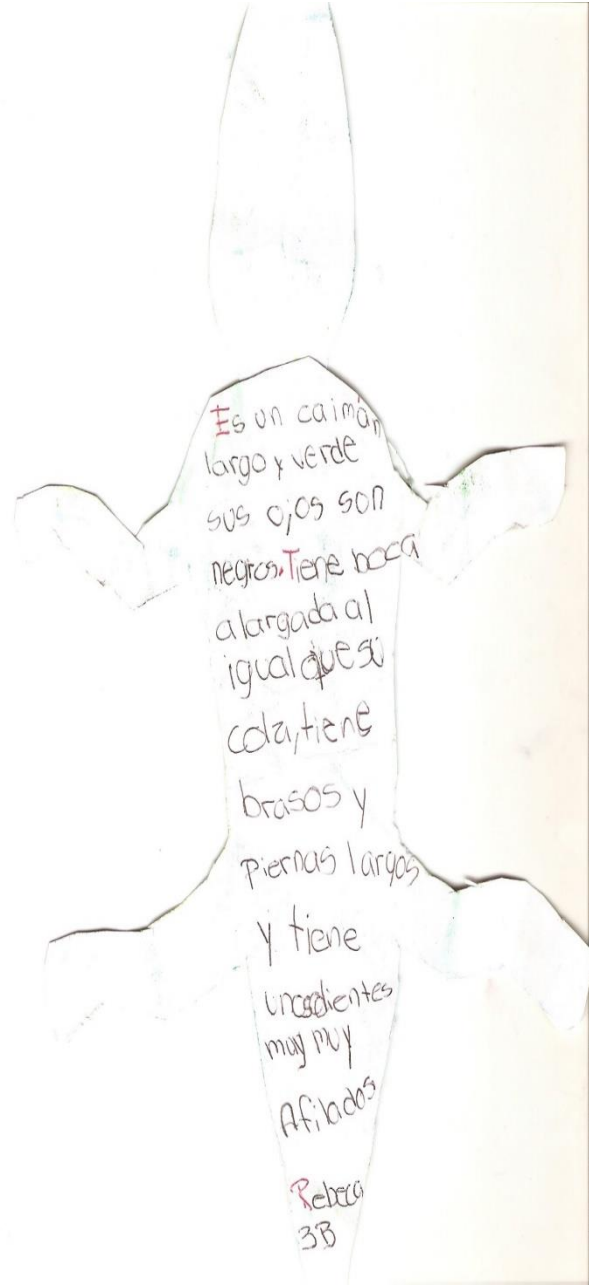
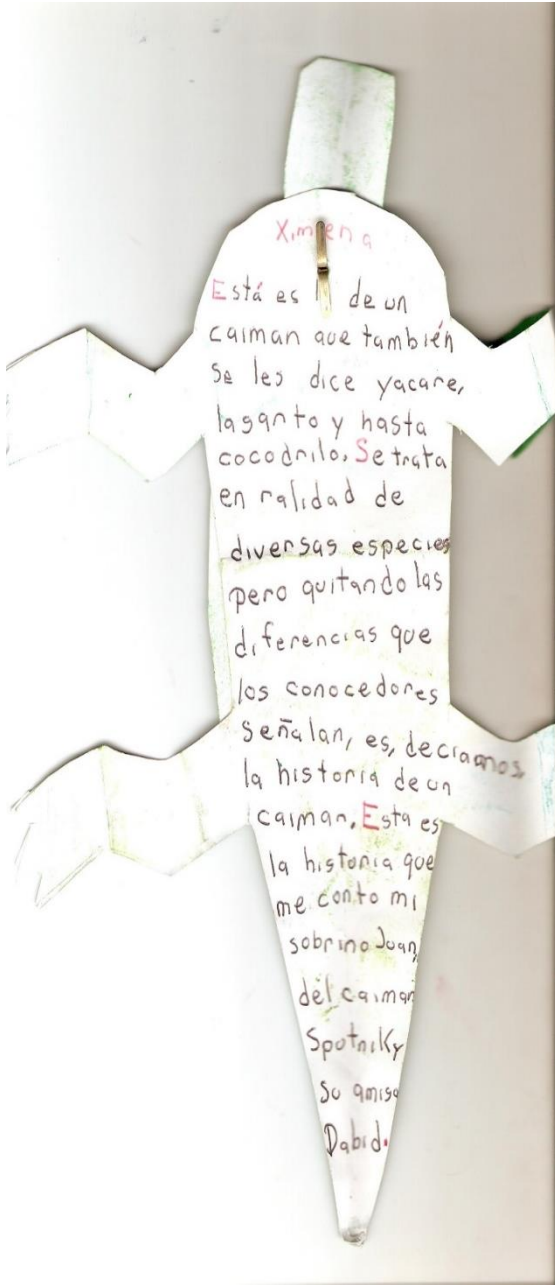
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
<p>Lo que yo tengo que hacer Elegimos nuestro juego Investigar y preparar el tema del juego, exponer y explicar como es el juego. Elegí mi lectura y voy a leer mi lectura.</p>	<p>Lo que ya sé <i>se leer y el jugar el juego</i></p>

CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJE EN LECTURA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS
<p>Lo que logré <i>Fue exponer el juego y jugarlo.</i></p>	<p>Lo que aprendí <i>leer mejor y exponer</i></p>
<p>Lo que me resultó difícil hacer <i>exponer entender la lectura.</i></p>	<p>Cómo aprendí <i>escuchando a la maestra.</i></p>
	<p>Lo que debo reforzar <i>explicar</i></p>

Este es otro contrato de una estudiante donde escribe los compromisos a los que está dispuesta a realizar y donde despierta su interés.

Anexo 8. Cocodrilo articulado.

Anexo 9. Cocodrilo de cartulina articulado.



Este es un trabajo realizado después de la primera lectura, donde se toma del contrato global un aprendizaje esperado, viéndose la correlación con el currículo oficial. Hay una aplicación de proyecto específico de construcción de competencias donde los niños definen que quieren lograr.

Anexo 10. Elaboración de un cocodrilo, producto elaborado después la lectura.

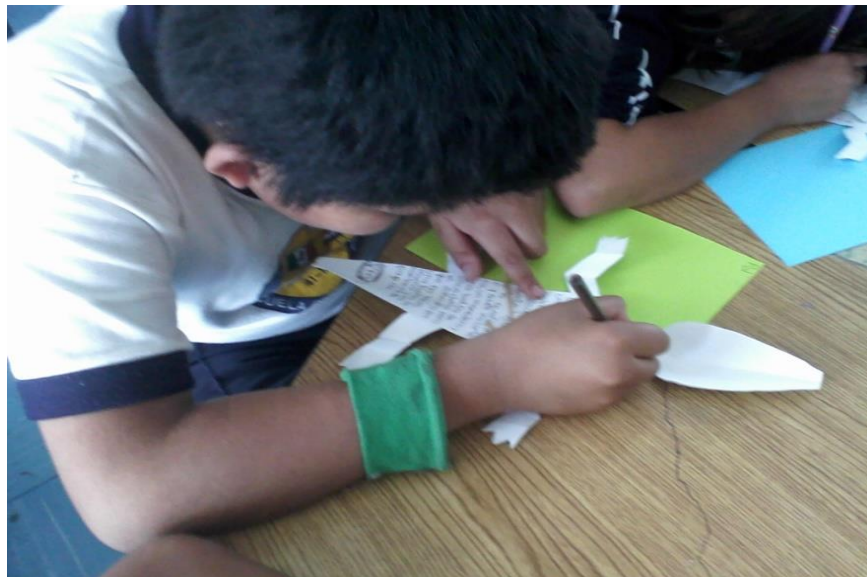


Lizet es una estudiante que se dispersa con facilidad, sin en cambio el desarrollo de proyectos le ha permitido estar centrada en armar su caimán, realizar su descripción y utilizar los adjetivos de manera natural.



Durante la aplicación las y los niños decidieron armar un cocodrilo, sobre el cual realizaron una descripción escrita de este personaje llamado Sputnik.

Anexo 11. Producto elaborado después de la lectura y aplicación de un aprendizaje.



Es importante que los estudiantes construyan sus conocimientos a través de escritos reales y funcionales, haciendo análisis de estos mismos y de ciertas estructuras gramaticales como es el caso de los adjetivos.



Los niños viven sus aprendizajes a través de las lecturas que ellos elijen de acuerdo a su edad y los aprendizajes que a ellos les interesa, de acuerdo con el programa, es una combinación de intereses de acuerdo con la mediación que realiza la docente.

Anexo 12. Realización de los juegos investigados y organizados por los niños.



Es importante dejar que los niños se organicen en sus actividades que eligieron y que realicen su trabajo colectivo, esto ayuda a desarrollar su competencia comunicativa en un hecho real.



Al organizar los alumnos sus propios proyectos donde insertan su interés desarrollan competencias para la convivencia y la vida social.

Anexo 13. Fotos del juego policías y ladrones organizado por un equipo de niños.

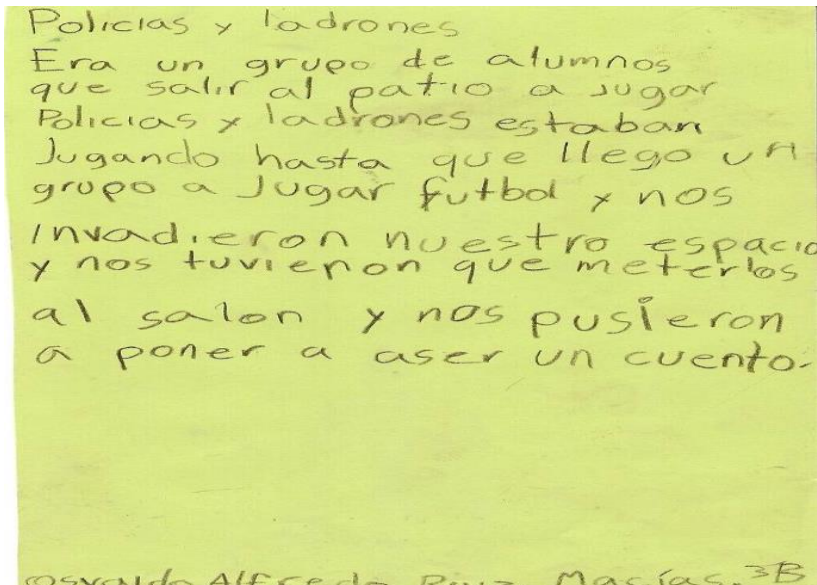


En el desarrollo de Pedagogía por Proyectos las niñas y los niños se integran en las actividades sin importar sus diferencias.



Las educandas y los educandos, al estar eligiendo lo que quieren trabajar en los proyectos e insertar cuestiones de su interés, desarrollan una serie de habilidades, como es el caso del juego.

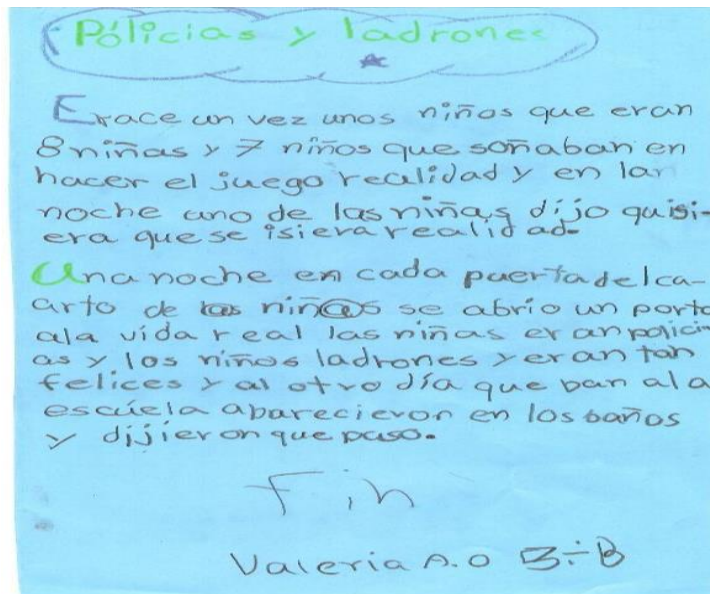
Anexo 14. Escritos de los niños sobre lo que vivieron en sus juegos en forma de cuento.



Policías y ladrones
Era un grupo de alumnos
que salir al patio a jugar
Policías x ladrones estaban
Jugando hasta que llegó un
grupo a jugar fútbol x nos
Invadieron nuestro espacio
y nos tuvieron que meterlos
al salón y nos pusieron
a poner a hacer un cuento.

Oswaldo Alfredo Ruiz Macías. 3B

Este es un escrito hecho por un estudiante donde escribe lo que vivieron en el momento de realizar su proyecto, lo narrado en forma de cuento.



Policías y ladrones

Erace un vez unos niños que eran
8 niñas x 7 niños que soñaban en
hacer el juego realidad y en la
noche uno de las niñas dijo quisi-
era que se isiera realidad.

Una noche en cada puerta del ca-
arto de los niñ@s se abrió un porta
ala vida real las niñas eran policí-
as y los niños ladrones x eran tan
felices x al otro día que van a la
escuela aparecieron en los baños
y dijeron que pasó.

Fin

Valeria A.O 3-B

La niña Valeria expresa su alegría por llevar a cabo las actividades del contrato colectivo, viéndolo como un sueño hecho realidad.

Anexo 15. Fotografías sobre la organización de condiciones facilitadoras para el fomento lector.



Crearon condiciones facilitadoras en el salón de clases a través de trabajo cooperativo para la actividad del fomento lector, todos los miembros del grupo contribuyeron desarrollando su autonomía.



Los educandos junto con la docente prepararon el espacio áulico para tener las condiciones para el fomento a la lectura, donde puedan escuchar y participar en las actividades y ver la integración de todos, en esta ocasión se formó un círculo.

Anexo 16. Fotos de evidencia sobre la exposición del juego del aro y lectura.



Las niñas y niños buscan integrarse en equipos buscando empatías, organizando sus investigaciones para exponer sus trabajos, desarrollando la competencia comunicativa.



Es importante la selección de textos de acuerdo al interés de las y los estudiantes para el placer y disfrute de la lectura e iniciar el fomento a la lectura.

Anexo 17. Elaboración de escritos sobre sus vivencias.

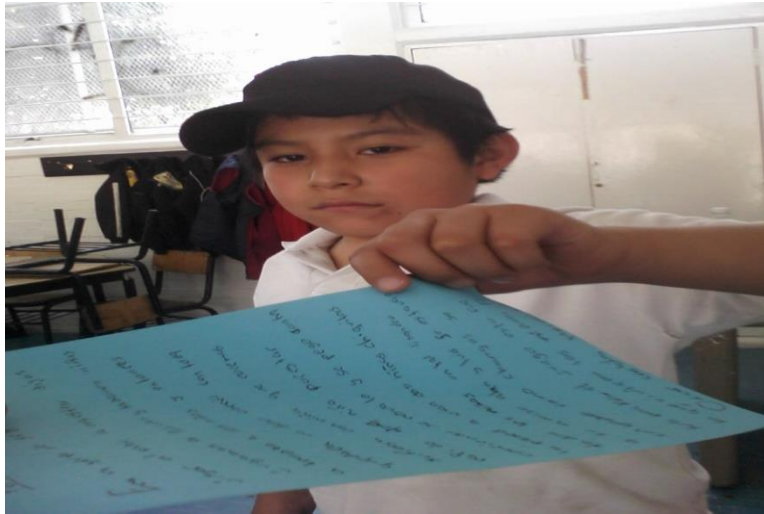


El escribir sus experiencia de lo que vivieron a través de la lectura de un cuento permitió que expresaran lo que sentían y dio la oportunidad de desarrollar competencias lectoras y de escritura.



La construcción de conocimientos adquiridos mediante la lectura y la mediación o el apoyo de otro más experimentado, permito un trabajo cooperativo y de autonomía.

Anexo 18. Instrumentos para la evaluación.



Escribir sus experiencias de lo que vivieron durante el proyecto resulto ser una forma de evaluar y valorar lo que aprendieron durante el desarrollo del proyecto.

Anexo 19. Instrumento para la evaluación final. Tomado del formato de Jolibert, 2003.

osvaldo Alfredo Ruiz Macías
Luis Yael García Rojo
30-58

<p>Síntesis del significado del texto: Entre pares se dicen lo que entendieron del texto y en un juego de botella se escoge una pareja para que digan sus opiniones de intercambio.</p> <p>SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA.</p> <p>¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestras competencias de lectores?</p> <p>R= <u>Trabajar en equipo</u></p> <p>¿Cómo se logró entender el texto?</p> <p>R= <u>lelendo</u></p> <p>Los procesos para construir el significado de un texto</p> <p>Realizar dos actividades</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%;"> <p>Buscar</p> <p>¿Qué tipo de texto es?</p> <p>R= <u>cuento</u></p> <p>¿Para que fue hecho?</p> <p>R= <u>para leer</u></p> <p>¿Cuál es su función?</p> <p>R= <u>para ser algún día lectores</u></p> <p>¿Para qué sirve?</p> <p>R= <u>para aprender cosas nuevas</u></p> </td> <td style="width: 50%;"> <p>Recordar</p> <p>¿Para qué lo leemos?</p> <p>R= <u>para saber escribir</u></p> <p>¿Cuál es nuestro proyecto?</p> <p>R= <u>la lectura</u></p> </td> </tr> </table> <p>Nuevas herramientas elaboradas:</p> <p>Encuentre palabras nuevas y busque su significado</p> <p>Comentario final de la docente: La integración de los niños ayuda a un mejor aprendizaje, el trabajo por equipo y pares logra aprendizajes más profundos y los niños se sienten a gusto.</p>		<p>Buscar</p> <p>¿Qué tipo de texto es?</p> <p>R= <u>cuento</u></p> <p>¿Para que fue hecho?</p> <p>R= <u>para leer</u></p> <p>¿Cuál es su función?</p> <p>R= <u>para ser algún día lectores</u></p> <p>¿Para qué sirve?</p> <p>R= <u>para aprender cosas nuevas</u></p>	<p>Recordar</p> <p>¿Para qué lo leemos?</p> <p>R= <u>para saber escribir</u></p> <p>¿Cuál es nuestro proyecto?</p> <p>R= <u>la lectura</u></p>
<p>Buscar</p> <p>¿Qué tipo de texto es?</p> <p>R= <u>cuento</u></p> <p>¿Para que fue hecho?</p> <p>R= <u>para leer</u></p> <p>¿Cuál es su función?</p> <p>R= <u>para ser algún día lectores</u></p> <p>¿Para qué sirve?</p> <p>R= <u>para aprender cosas nuevas</u></p>	<p>Recordar</p> <p>¿Para qué lo leemos?</p> <p>R= <u>para saber escribir</u></p> <p>¿Cuál es nuestro proyecto?</p> <p>R= <u>la lectura</u></p>		

Valeria y Iris 3^{ra}B
 Arias Olivares Lizbeth
 Diez Barroso
 Diaz

Síntesis del significado del texto: Entre pares se dicen lo que entendieron del texto y en un juego de botella se escoge una pareja para que digan sus opiniones de intercambio.

SISTEMATIZACIÓN METACOGNITIVA Y METALINGÜÍSTICA.

¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestras competencias de lectores?

R= Levando varias veces

¿Cómo se logró entender el texto?

R= Guardando silencio

Los procesos para construir el significado de un texto

Realizar dos actividades

Buscar	Recordar
¿Qué tipo de texto es?	¿Para qué lo leemos?
R= <u>Cuento</u>	R= <u>para divertarnos</u>
¿Para que fue hecho?	¿Cuál es nuestro proyecto?
R= <u>Para Leer</u>	R= <u>Para jugar y leer</u>
¿Cuál es su función?	
R= <u>Para mejorar el lector que tenemos dentro</u>	
¿Para qué sirve?	
R= <u>Para Leer mucho mejor</u>	

Nuevas herramientas elaboradas:

Encuentre palabras nuevas y busque su significado

Comentario final de la docente: La integración de los niños ayuda a un mejor aprendizaje, el trabajo por equipo y pares logra aprendizajes más profundos y los niños se sienten a gusto.

Este instrumento ayudó para la evaluación final y para que pudiéramos ver los alcances que se lograron y cuales faltaron por profundizar.