



DEL CURRÍCULUM A LA PRÁCTICA, LOS PROYECTOS QUE COBRAN VIDA

Giovanna Valencia Zambrano
Universidad Pedagógica Nacional Unidad I22

Epifanio Espinosa Tavera
Universidad Pedagógica Nacional Unidad I22

Área temática: A.7) Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: 10. Implementación de estrategias y documentación de experiencias pedagógicas.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.

Resumen:

El objetivo de esta ponencia es presentar los resultados de una experiencia de intervención pedagógica en el sexto grado de educación primaria en la que se estimuló el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura mediante el trabajo con proyectos didácticos. La intervención se originó por mi insatisfacción con el desempeño de los niños respecto al lenguaje escrito, percibía apatía por la lectura; escribían solo lo que la maestra les indicaba, les costaba mucho trabajo expresar sus ideas y opiniones por escrito. El propósito de la intervención fue diseñar e implementar otras estrategias para que mis alumnos se apropiaran de la lectura y la escritura como herramientas para satisfacer diferentes propósitos. Se realizó en el ciclo escolar 2014 – 2015, con apoyo de la metodología de Investigación Acción (IA).

Se exponen los principales resultados respecto a los aprendizajes promovidos sobre la lectura y la escritura con respecto a las prácticas sociales de lenguaje que se trabajaron en los proyectos y se destaca el papel de la planeación conjunta de los niños y la maestra en la generación de contextos y actividades en las que leer y escribir adquieren sentido para los niños como herramientas para lograr propósitos determinados.

Palabras clave: Currículum, proyectos didácticos, investigación acción, prácticas sociales de lenguaje.

Introducción

Desde la reforma de 1993 se han introducido cambios curriculares importantes sobre la enseñanza del lenguaje en la educación básica y lo que se espera que aprendan los alumnos. Primero mediante el enfoque comunicativo y funcional, después con el enfoque de las prácticas sociales de lenguaje, desde la SEP se enfatiza que los niños aprendan a ser usuarios competentes del lenguaje, que aprendan los usos sociales de la lectura y la producción de textos, o como ahora se dice a utilizarlos de manera efectiva en las diversas prácticas sociales (SEP, 2011).

Aunque la SEP ha diseñado programas y libros de texto con estas orientaciones, su concreción en la práctica no ha sido fácil para nosotros los maestros, como lo he advertido en el colegio donde yo (Giovanna) trabajo, pero también entre los docentes con diferentes años de experiencia que cursan la maestría (MEB) en la especialidad de Animación sociocultural de la lengua.

Qué hacer y cómo para que los alumnos aprendan los usos sociales del lenguaje escrito, para que se apropien de los saberes que el lector o productor de textos utiliza en diferentes situaciones sociales o propósitos (Lerner, 2001), como nos proponemos mostrar en este trabajo, son cuestiones complejas que van más allá de simplemente orientar a los niños para que desarrollen los proyectos didácticos conforme las secuencias de actividades previstas en los libros de texto.

En este trabajo presentamos resultados la sistematización de una experiencia de intervención realizada en sexto grado de primaria por la primera autora con el acompañamiento del segundo autor, el director de tesis (por ello con frecuencia se hablará en singular –Giovanna– o plural). El reto que nos propusimos fue lograr que los proyectos curriculares del área de español “cobraran vida”, esto es, que su desarrollo se convirtiera para los niños en “experiencias auténticas” de lectura y escritura; que se sintieran animados y comprometidos a leer y producir textos para lograr propósitos diversos.

La intervención que me propuse era todo un reto, realmente. En primer lugar porque, según dispuso el colegio, yo trabajaría en primaria con el sexto grado; aunque mi formación normalista y experiencia profesional de nueve años, en aquel tiempo, eran en educación preescolar. En segundo, porque mis propias prácticas y saberes sobre la enseñanza del lenguaje escrito en preescolar, como descubrí en la MEB, estaban muy distantes de propiciar la familiarización de los niños con las prácticas sociales del lenguaje.

En mi primera experiencia con tercer grado de preescolar, la consigna, como en muchos colegios particulares, era que los niños aprendieran a leer y escribir. Me sentí angustiada y adopté la sugerencia de una colega experimentada, seguí puntualmente la secuencia de un libro comercial centrado en la enseñanza de la codificación y decodificación. Asumí como desafío que algunos niños no lograban “leer” ¿qué estaba mal? Al iniciar sexto grado, en actividades exploratorias, me enfoqué en cuestiones similares en la lectura y la escritura: la fluidez, la dicción, ortografía y extensión del texto, por ejemplo.

La discusión de textos sobre la perspectiva cultural en torno al lenguaje, su enseñanza y su aprendizaje, me hicieron ver que el reto era mayor. Leer y escribir no son competencias genéricas, sino que adquieren especificidades según los contextos sociales en que se utilicen. En este sentido, más que enseñar a leer y a escribir diferentes tipos de texto como habilidades importantes por sí mismas, el objetivo general de mi intervención fue favorecer en los niños de sexto grado el desarrollo de sus competencias para usar de manera eficaz la lectura y la escritura en diversas prácticas sociales de lenguaje.

Me tracé los siguientes objetivos específicos: 1. Transformar mi práctica docente, 2. Identificar formas de intervención educativa para favorecer las competencias comunicativas y 3. Que mis alumnos experimentaran usos auténticos de la lectura y la escritura.

Adopté los proyectos previstos en el curriculum, mi pretensión era impulsar una forma de orientar su desarrollo que, inspirada en referentes teóricos socio-constructivistas, hiciera que “cobraran vida” y dieran lugar a prácticas de lectura y escritura con diferentes propósitos que motivaran el involucramiento de los niños y las niñas.

Desarrollo

Supuestos conceptuales

El primero de los soportes pedagógicos que forman parte de la PIE son los que hablan acerca de los proyectos didácticos. Para Dewey, de acuerdo con Ibarra (1965), los *proyectos* nacen de una pregunta, curiosidad y/o duda que surge entre las niñas y los niños de nuestros grupos; es decir, de la resolución de problemas, porque estos permiten que nuestros alumnos adquieran aprendizajes significativos, pues utilizan el lenguaje oral y escrito tal y como todos los seres humanos lo hacemos en la vida cotidiana y, además, favorece que nuestros alumnos sean personalidades ricas y solidarias y niños eficaces en sus aprendizajes de lenguaje (Jolibert, 2010).

Sin lugar a dudas realizar los productos de proceso y/o finales de acuerdo a las necesidades de nuestros grupos, favorecen el trabajo en equipo y esta situación a su vez permite lo que nos dice Resnick (1991) que sucede con los *aprendizados* al trabajar en el *curriculum*. Éstos, dice la autora, incluyen principalmente una serie de actividades productivas crecientemente complejas por las que los aprendices van avanzando, pero las condiciones de trabajo permiten una alta dosis de autocorrección, porque los aprendices juzgan sus productos contra criterios establecidos a través de mucha observación y discusión en torno a los productos grupales.

Hoy en día debemos ver a la lectura como un proceso constructivo e interactivo entre el lector y el mismo texto; se destaca que el punto de partida de la lectura sean temas significativos para el estudiante porque esto hace de la lectura un proceso dinámico y no lineal. El contexto tiene un sentido muy importante porque construye el sentido de cada texto leído, los estudiantes relacionan cada lectura con sus

conocimientos previos, por supuesto que no se dejan a un lado los conocimientos ortográficos. En este sentido “leer es comprender (Cabrera, 2008) y comprender significa “atribuir significado a lo leído. Para entender e interpretar un texto no sólo es necesario que ese texto tenga una coherencia semántica y una organización formal... es imprescindible también un lector activo capaz de atribuir significado a lo escrito” (Lomas 2010:336).

Mediante la comprensión lectora los niños pueden: localizar información que desean, usar el diccionario, un índice, resolver problemas, etcétera. Los usos que le dieron a la lectura las niñas y los niños de mi grupo se evidenciaron en la realización de algunas tareas como leer para resolver un problema práctico, leer para escribir, leer para ser supervisado por un experto y leer para informarse sobre un tema de interés. Este último tipo de lectura estuvo presente en el proyecto “Escribir un reportaje de tu localidad” que les presentaré como ejemplo, porque mis alumnos leyeron con la intención de encontrar respuestas sobre el lugar donde viven, fue la actividad antesala a la escritura del reportaje de Acapulco.

La escritura es una actividad muy compleja y, como todos los sabemos, es muy necesaria para diversos propósitos como acceder a los saberes organizados de una cultura, preservar la memoria de hechos y sus circunstancias, aprehender y comunicar nuestros pensamientos o sentimientos y establecer la comunicación a distancia en el espacio y en el tiempo, entre otros. Cassany (2007) afirma que saber escribir implica ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito, producir textos de una considerable extensión sobre algún tema. Escribir es un proceso social –siempre tiene una intencionalidad– e interpretativo a través del cual se construyen significados. La lectura y la escritura, desde una visión socio-constructivista, son procesos básicos y muy relacionados; mediante éstos, las personas construimos y ampliamos nuestro conocimiento y acción en el mundo. En este sentido, “los usos de la lengua escrita están insertos en el entramado comunicativo humano. Escribir es también una actividad comunicativa” (Camps citada por Lomas, 2010:357).

El trabajo por proyectos pretende formar escritores competentes, es decir alejar a nuestros alumnos de composiciones pobres y rápidas, en las que casi no reflexionan, porque con éstas situaciones también se prescinde de la lectura. Para Cassany (2007) el acto de escribir se compone de tres procesos básicos: hacer planes (representación mental, esquemática, de lo que queremos escribir y de cómo procederemos), redactar (transformar las ideas en texto) y revisar (leer el texto, releerlo hasta que cumpla con las características requeridas).

Leer y escribir, decodificar y codificar, no garantizan el acceso pleno al mundo cultural de nuestros tiempos. Cassany sostiene que ambas competencias se desarrollan durante toda la vida de las personas, dado que el lenguaje está presente en todas las esferas –sociales, culturales, religiosas, laborales– de los individuos y ser usuario de la escritura no requiere sólo el dominio del código, si no saber utilizarlo en los modos diversos con que se emplea en esas esferas. Desde esta visión socio-constructiva, los objetivos del aprendizaje requieren considerar las necesidades comunicativas reales de los alumnos, no solamente las presentes,

sino también las futuras, la vida real que precede a la escuela, como son el trabajo y la convivencia social. Como plantea el currículum mexicano (SEP, 2011a, 2011b) se requiere que los alumnos vivan una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar textos, así como de aproximarse a su escritura y por supuesto participar e integrarse en los intercambios orales (prácticas sociales de lenguaje).

Proceso metodológico

Utilicé la metodología investigación – acción (IA) (Elliot, 1990). Desde ésta, no se trata nada más de investigar la enseñanza, sino de lograr su transformación mediante la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan. La IA contempla una serie de etapas apropiadas para la mejora profesional y el logro del objetivo general de investigación que me propuse “Identificar formas de intervención educativa que favorezcan en los niños de sexto grado de primaria el desarrollo de competencias, para usar de manera eficaz la lectura y escritura en diversas prácticas sociales”.

La primera etapa de trabajo consistió en identificar una situación problemática en mi quehacer docente. A partir de una autoevaluación de mi desempeño profesional, escribí una relación de las situaciones difíciles, complicadas o preocupantes por las que atravesé durante mis nueve años de servicio. La reflexión y el análisis durante este ejercicio reforzaron mi interés por atender el desarrollo de las competencias de lectura y escritura bajo las prácticas sociales de lenguaje, situación que me había motivado desde el principio a estudiar la MEB, la duración de esta indagación fue de tres meses, es decir en el transcurso del primer módulo. Teniendo clara la problemática a transformar, se procedió con la segunda etapa, realicé un diagnóstico para comprender en profundidad cómo y por qué los niños mostraban ese desempeño en la lectura y la escritura. Elaboré registros de mis jornadas de trabajo, para analizar el tipo de actividades y la participación de mis alumnos, entre otros aspectos. Estas actividades se llevaron a cabo en el transcurso del segundo módulo de la MEB.

En la tercera etapa, diseñé la propuesta de intervención educativa. Formulé algunas preguntas que guiaron el proceso: ¿De qué manera puedo lograr que los niños de sexto grado desarrollen las competencias de lectura y escritura bajo las prácticas sociales de lenguaje? ¿Bajo qué situaciones didácticas pueden los niños apropiarse de las competencias de lectura y escritura en forma significativa? ¿Cómo identificar y valorar los avances de los niños en su familiarización con los usos de la lectura y la escritura en diversas prácticas sociales? Me apoyé en supuestos pedagógicos y epistemológicos que sitúan la lectura y escritura como prácticas sociales, así como en algunos aportes de la corriente constructivista, específicamente los que se refieren a los aprendizajes significativos. Con estos supuestos, me propuse retomar los proyectos previstos en el programa de español, pero introduciendo la planeación y toma de decisiones colectivas entre mis alumnos y yo como condición para hacer de éstos “una actividad entusiasta y con sentido” (Kilpatrick, citado por Ibarra, 1965:144). La mencionada etapa tuvo lugar en el tercer módulo de la MEB.

La cuarta etapa consistió en la implementación y seguimiento de la propuesta. Los instrumentos que utilicé fueron la observación diaria del desempeño de las niñas y los niños y el diario de campo. En éste registraba lo más detalladamente posible cada jornada de trabajo. Entre otros aspectos, me propuse apreciar cómo mis alumnos, en el desarrollo de los proyectos, se apropiaban de las maneras de escribir tomando en cuenta el destinatario y siguiendo el proceso propio de la escritura que enuncia Cassany (2007): hacer planes, redactar y revisar. También puse atención a los diversos momentos en que ellos recurrieron a la lectura. Esta fase se implementó en el cuarto módulo de la MEB.

En la quinta etapa, evaluación, efectué un análisis de los avances en el desarrollo de las competencias de los alumnos para la lectura y la escritura en las prácticas sociales de lenguaje trabajadas. En este ejercicio contrastaba el desempeño inicial de los niños con las acciones y los productos escritos elaborados; por ejemplo cómo mientras al inicio escribían cuando mucho media cuartilla con sus comentarios y opiniones; en el proyecto de visita a una estación de radio, escribieron un guión de entrevista de treinta y dos preguntas tan sólo en una sesión de cincuenta minutos. Asimismo, identificaba los aprendizajes que los niños movilizaban a lo largo del proyecto sobre lectura y escritura. Fue en el quinto módulo de la MEB cuando se llevaron a cabo las tareas mencionadas. En la última etapa de la IA, efectué la sistematización de la intervención. Desde mi experiencia identifiqué y analicé los procesos más importantes de la implementación, cómo se dieron, por qué, cuándo y también examiné los imprevistos ocurridos. Para poder recabar dicha información ausculté mis diarios de campo, los subrayé, analicé y reflexioné la información que llamaba mi atención, a su vez la asociaba con los supuestos conceptuales que habían inspirado su diseño. El sexto y último módulo de la MEB, fue el momento en el que se llevó a cabo la última etapa de la IA.

El seguimiento

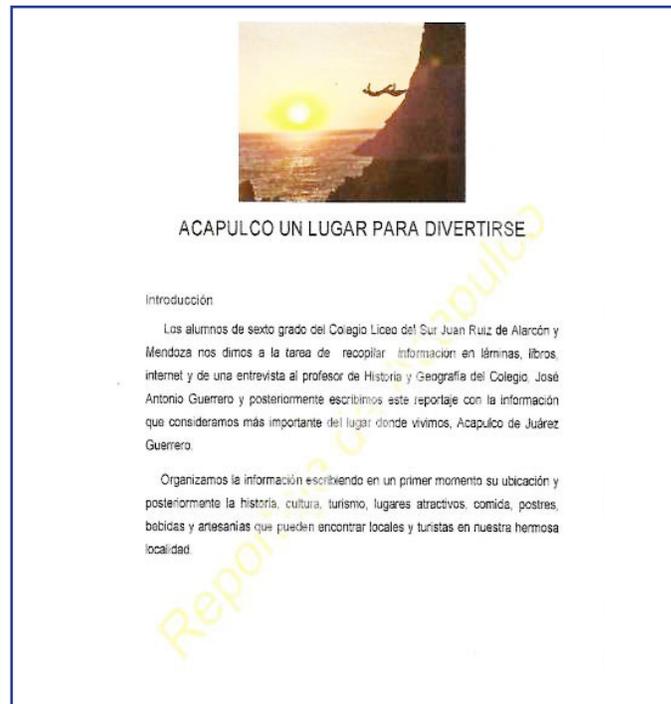
La implementación se acompañó de la elaboración de un diario, para documentar el trabajo que íbamos realizando en los proyectos también, cuando nos fue posible, grabamos las sesiones con la finalidad de consultarlas en el momento de la sistematización. El diario nos sirvió para ir reflexionando individual y colectivamente sobre nuestras acciones. Al exponer los diarios en las sesiones de la MEB, nuestros compañeros de clases nos apoyaban principalmente en identificar las dificultades a las que nos enfrentábamos en la implementación. Nuestros colegas aportaban sus ideas, puntos de vista, experiencia, etcétera. Sin lugar a dudas, las diferentes miradas nos ayudaron a detectar nuestras áreas de oportunidad y fueron un apoyo para saber qué hacer para continuar y mejorar la intervención. Este ir y venir entre hojas del diario, videograbaciones de nuestras sesiones, supuestos conceptuales, comentarios de nuestros colegas y la experiencia de nuestros catedráticos, me permitieron sistematizar los aspectos importantes de la experiencia vivida y que contribuyeron a la mejora de mi práctica docente. En la sistematización de la experiencia consideré el trabajo realizado en tres proyectos: “Elaborar guías de autoestudio”, “Elabora un guión de radio” y “Escribe un reportaje de tu localidad”.

Evaluación de la experiencia

Narro brevemente mi experiencia con los niños en el proyecto “Escribe un reportaje de tu localidad”, el cual formaba parte de los contenidos del programa de Español, sexto grado, era el tercero del bloque II, correspondía al ámbito de prácticas sociales del lenguaje para el estudio. Posteriormente destaco los principales resultados.

Transcurría el mes de diciembre del 2014, tocaba iniciar un proyecto, como en ocasiones anteriores les comenté a mis alumnos que íbamos a planearlo; sin más ni más, Donají tomó el marcador, revisó su libro de español y escribió el título en el pizarrón y en menos de cinco minutos también estaban anotadas ya las actividades. Donají comentó a sus compañeros que por el título del proyecto solo se necesitarían realizar tres consignas: investigar todo sobre Acapulco, escribir el borrador y el texto final. Para realizar la investigación (primera tarea), los alumnos acordaron los temas que querían consultar sobre el puerto, en ese momento pensaron en el destinatario del reportaje. Acordaron que serían los turistas que nos visitan, con la intención de que conocieran lo que les ofrecíamos como lugar turístico. Estábamos emocionados, mis alumnos al igual que yo visualizábamos su trabajo como un texto que podría estar disponible en estaciones de autobuses, aeropuerto, hoteles, restaurantes, etc. Los apartados del reportaje fueron: ubicación geográfica, gastronomía, artesanías, lugares para visitar, playas, entre otros; y decidimos titularlo “Acapulco un lugar para divertirse” (imagen 1). Para su producción tomamos acuerdos y emprendimos acciones colectivas, determinamos y distribuimos los temas, decidieron escribirlo a computadora, en el salón solo contábamos con la mía, se turnaban para escribir, esto retrasaba el trabajo, por tal motivo decidieron llevar la redacción de tarea y enviárnosla por correo electrónico para revisarla. Desde la redacción del borrador, cuidaron hasta el más mínimo detalle como presentación, fotografías, ortografía, colores del texto, por mencionar algunos. Acordamos que lo revisara un experto en el tema; los mismos alumnos eligieron al profesor de historia de secundaria porque así lo consideraban. Junto con los niños consideramos que era importante que un alto funcionario del gobierno del estado los leyera; me di a la tarea de buscar a ese personaje y fue así como llegó a manos del gobernador del Estado de Guerrero de ese entonces, el Dr. Rogelio Ortega Martínez. Actualmente, el reportaje forma parte de la biblioteca estatal del DIF.

Imagen 1: Introducción del reportaje



En términos generales lo que se apreció sobre el trabajo con la lectura y la escritura en los proyectos fue la participación activa y comprometida de los niños en la búsqueda, en la lectura, y en la apropiación de los textos revisados:

1. La planeación como aspecto clave para dotar de sentido al trabajo con la lectura y la escritura. El hecho de involucrar a los niños, de hacerlos partícipes en la reflexión y discusión de lo que se hará, en la definición de las acciones que se requieren, motiva su interés y permite que comprendan por qué y para qué se tendrá que leer y escribir. Esta etapa es fundamental, es lo que permite que aunque se retomem los proyectos preestablecidos en el libro de texto, éstos **cobren vida**; es decir, tengan sentido para las niñas y los niños y no se desarrollen como simples tareas que hay que realizar sólo porque la maestra o el libro de texto lo solicita. El involucrar a los niños también implica aceptar las propuestas que ellos ofrecen y con éstas los proyectos sufren ciertas modificaciones.
2. La lectura y escritura se desarrollaron situadas en prácticas sociales de lenguaje específicas; es decir, se realizaron como actividades auténticas que eran necesarias para poder resolver alguna necesidad o conseguir algún propósito. Para el reportaje, por ejemplo, los alumnos mismos propusieron consultar información de Acapulco en el libro de texto Guerrero de tercer grado, láminas y páginas de internet para indagar y escribir sobre los temas que habían establecido. Es decir leyeron y escribieron, hicieron un uso particular del lenguaje y atendieron los aspectos de la escritura necesarios para lograr un propósito específico: escribir un reportaje para que los turistas que nos visitan conozcan Acapulco.

3. Aprendizajes de aspectos relevantes del trabajo con los textos y la lectura. Los niños se involucraron en acciones como determinar qué información se necesitaba, dónde buscar u obtenerla, leer e identificar los contenidos de importancia de acuerdo con lo que se quería producir y utilizar la información apropiada de los textos para lograr los propósitos esperados. Por ejemplo para el reportaje ellos eligieron los temas y subtemas que dicho texto debía contener, tal fue el caso de la ubicación, comida típica, playas principales, artesanías, etcétera; también eligieron según su experiencia les dictó, las posibles fuentes de información a las que debían recurrir, en un primer momento el libro de texto *Guerrero* de tercer grado de primaria, láminas y páginas de internet.
4. Aprendizajes en la producción de textos de diversos tipos, con diferentes propósitos y destinatarios. Aprendieron a considerar las convencionalidades propias de cada tipo de texto, por ejemplo la forma en que se contemplaron los títulos y subtítulos en la exposición de la información de un reportaje. También identificaron la necesidad de hacer revisiones continuas de lo que escribimos y a hacer correcciones; asimismo, aprendieron la importancia de someter a la consideración de otros, los productos de investigación realizados, tal y como sucedió con la consulta sobre su reportaje que le hicieron al profesor de Historia del colegio por ser conocedor de Acapulco. Es decir aprendieron cómo trabajar con un borrador previo a la presentación final de un escrito.

Conclusiones

- La transformación de nuestra práctica docente requiere primeramente aceptar que como profesores tenemos áreas de oportunidad y recurrir a expertos para que guíen y acompañen nuestro camino. No es un proceso fácil, pero estoy segura que en el transcurso tendremos muchas satisfacciones. La MEB representó para mi ese espacio propio y único para mejorar como persona y como docente.
- El establecimiento de acuerdos compartidos permite que los proyectos curriculares cobren vida y que las niñas y los niños muestren interés, empeño, esfuerzo por la realización de las actividades que se propongan.
- Cuando nuestros alumnos escriben textos con un propósito e incorporan sus ideas, los van a corregir hasta perfeccionarlas, porque están en su papel de escritores competentes.
- Las tareas en las que cualquier ser humano adquiere aprendizajes significativos son las que se realizaban teniendo claro el porqué realizarlas.
- El que las producciones escritas de nuestros alumnos tengan destinatarios reales es un punto muy importante, porque cuando se escribe para alguien o por algo, la tarea adquiere sentido y los niños se esmeran por realizarlas.

- La creación de contextos para que nuestros alumnos recurran a la lectura y la escritura es fundamental, porque las miran y emplean como una herramienta que les va a facilitar una tarea.

Referencias

- Astorga, Bart Van Der Bijl (s/f). Módulo 1. *Taller metodología de la educación popular: "El diagnóstico"*. CEDEPO.
- Cabrera, Elsa Piedad (2008). *¿De qué manera enseño a leer a mis estudiantes?* Revista Iberoamericana de Educación No. 46/2.
- Cassany, Daniel, Luna, M. & Sanz, Gloria (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Díaz Barriga, Frida. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz, Frida & Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ibarra, Oscar (1965). *El aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Aguilar.
- Jolibert, Josette & Sraïki, Christine (2011). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE.
- Lomas, Carlos (2010). *Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Resnik B., Lauren (1991). *El alfabetismo dentro y fuera de la escuela*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programas de estudio. Guía para el maestro. Sexto grado*. México: SEP.