

CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR



ACUERDO DE RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL POR EL GOBIERNO DEL ESTADO DE BAJA CALIFORNIA DE 20 DE MAYO DE 2015

La lectoescritura del relato personal
como experiencia educativa generadora de significados.

TESIS

que para obtener el grado de:

Doctor(a) en Educación

presenta

Paola Karina Pérez

Director(a) de tesis:

Dr. Luis Enrique Linares Borboa



La lectoescritura del relato personal
como experiencia educativa generadora de significados.

TESIS

Que para obtener el grado de:

Doctor(a) en Educación

Presenta:

Paola Karina Pérez

Aprobada por:

Dr. Luis Enrique Linares Borboa
Presidente

Dra. Teresita de Jesús Higashi Villalvazo
Secretario

Dra. Araceli Benítez Arzate
Vocal

21 de mayo de 2021

Fecha

Dr. David A. Ornelas Gutiérrez
Coordinador Académico

Agradecimientos

Me siento afortunada de haber concluido la tesis doctoral, y ello se debe, al amor de Dios por mantenerme firme, fuerte y sin perder mis motivaciones de logro. Agradezco a mi madre Arcelia Pérez Camacho por darme la vida, el estar siempre pendiente de mí y cuidarme desde la distancia. Y al agradecer a mi madre, es digno de reconocer y brindar gratitud a mi mamá Tina, mi abuela, porque sin su amor, esta sería otra historia. No podría haber finalizado esta investigación sin el apoyo de mi familia, Fabián Jiménez López, mi esposo, y Daniela Jiménez Pérez, mi hija, a los dos mi enorme agradecimiento por su amor, paciencia y comprensión por haberme ausentado un buen tiempo de sus vidas.

Mi eterna gratitud a la maestra Patricia Pacho Ruiz, quien me abrió las puertas de la Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali; desde ese primer día, como hasta hoy, sigue confiando en mí, dándome aliento y brindándome su cariño y amistad; le doy gracias por saberme guiar en todos los momentos importantes de mi vida académica y personal. Gracias infinitas al Dr. Alberto Gárate Rivera por confiar en mí, por motivarme a realizar mis estudios doctorales y permitirme ser pionera en el proyecto pedagógico *Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios*, un camino recorrido que culminó en esta tesis doctoral. Siempre agradecida.

Agradezco a la Dra. María del Carmen Echeverría Valle, porque estuvo al pendiente del proceso de mi tesis; por sus consejos y la empatía que demostró durante mi experiencia como investigadora, gracias Dra. Cusi. Mi gratitud a la maestra Ana Georgina Villalba Cuervo, por ser parte importante en el desarrollo de este estudio doctoral; desde su gestión como directora de la Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali supo brindarme su apoyo incondicional, al escucharme y recibir de ella siempre palabras positivas, de reconocimiento hacia mi persona.

Un significativo agradecimiento a los coordinadores del programa del Doctorado en Educación, Dr. José Luis Bonilla Esquivel, por su guía y dirección en todo el camino recorrido durante su gestión; Dr. David Alejandro Ornelas Gutiérrez, quien me apoyó en todo momento al mantener una comunicación efectiva; fue por su entrega, desempeño y mensajes positivos y de aliento, que pude seguir caminando con tranquilidad en esta etapa final. Mi admiración y respeto a todos los profesores que dieron vida al programa del doctorado, sin ellos, concluir no sería posible: Dra. María del Carmen Echeverría Valle, Dr. Alberto Gárate Rivera, Dra. Kuri Alonso Ingrid, Dr. Antelmo Castro López, Dr. Ramón Mínguez Vallejos, Dr. Eduardo Romero Sánchez y Dr. José Luis Álvarez Castillo.

Agradezco a mis lectores de tesis que durante esta travesía de investigación dedicaron parte de su tiempo en revisar, corregir y hacer observaciones puntuales, sin ellos este camino hubiera sido aún más complejo: Dra. María Cecilia Angélica Contreras Trejo, Dr. Carlos Antonio González Palacios, Dra. Melanie Montes Silva, Dr. Eduardo Raúl Díaz Gómez, Dra. Dora Yessica Caudillo Ruiz, Dra. Liliana López León, Dra. Teresita de Jesús Higashi Villalvazo, Dr. Francisco Álvarez Núñez Tapia y Dra. Araceli Benítez Arzate. Mi empatía y gratitud a todos mis amigos y compañeros del doctorado, porque vivimos y anhelamos el mismo sueño y logro cumplido. Cada uno de ellos conformaron, desde ese primer día y para siempre, una pieza imborrable de mi memoria.

Mi agradecimiento más especial por el esfuerzo compartido a mi Director de tesis, Dr. Luis Enrique Linares Borboa quien decidió acompañarme en esta tutoría aún avanzado el quehacer doctoral; la decisión de guiarme en esta investigación representó para mí el acto más noble de alteridad, porque me sentí bienvenida; le doy gracias por la paciencia y dedicación, lo que permitió la confianza y cercanía; puedo concluir que ambos hemos vivido la satisfacción de llegar a estos resultados finales; eternamente mi admiración y gratitud. Gracias CETYS por integrarme en tu gran familia y permitirme ser quien soy.

Tabla de contenidos

Resumen.....	11
Introducción.....	12
Capítulo 1	13
1. Planteamiento del problema	13
1.2 Preguntas de investigación.....	18
1.2.1 Pregunta general.....	18
1.2.2 Preguntas específicas.....	18
1.3 Objetivo general.....	19
1.3.1 Objetivos específicos.....	19
1.4 Supuestos	19
1.5 Justificación	20
1.6 Viabilidad.....	21
1.7 Alcances y limitaciones del estudio.....	23
1.7.1 Alcances.	23
1.7.2 Limitaciones del estudio.	24
1.8 Beneficios esperados.....	25
1.9 Estado del arte.....	26
Capítulo 2	34
2. Marco teórico.....	34
2. 1 Los significados	35

2.1.1	Conceptualización de significados como una necesidad humana.....	36
2.1.2	El ser humano percibe, produce e interpreta: crea significados.....	40
2.1.3	La experiencia humana creadora de significados y sentidos.....	42
2.1.4	Los significados humanos a raíz de una experiencia íntima.....	44
2.2	La lectura y la palabra escrita.....	47
2.2.1	La lectura y la palabra escrita: construcciones humanas.....	47
2.2.2	La lectura construye y reconstruye significados.....	49
2.2.3	<i>La palabra escrita como semblanza de experiencias significativas.....</i>	52
2.2.4	Lenguaje, narración y experiencia a través del relato.....	55
2.2.5	Los relatos de experiencias humanas reales y no de ficción.....	57
2.2.6	Experiencias significativas de vida: el relato personal como un encuentro íntimo.	58
2.3	La literatura.....	60
2.3.1	La literatura un espacio en el quehacer educativo.....	61
2.3.2	El fenómeno de la literatura como constructora de significados.....	65
2.4	El uso de textos literarios en la escuela.....	72
2.4.1	Los textos literarios y su potencialidad formativa en valores.....	74
Capítulo 3	79
3.	Metodología.....	79
3.1	Enfoque de la investigación.....	79
3.2	Paradigma.....	81

3.3 Método	83
3.3.1 Estrategia de investigación.....	84
3.3.2 Técnica para recopilar información.....	85
3.3.3 Sujetos de estudio: población y muestreo.	86
3.4 Análisis de datos cualitativos.....	97
Capítulo 4	100
4. Análisis y discusión de resultados	100
4.1 Atribuciones de significados al proyecto pedagógico	103
4.1.1 Objetivo 1: Atribuciones de significados desde la experiencia educativa de los alumnos al leer “ <i>Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda</i> ”.	103
4.1.2 Objetivo 1: Significados lectura: <i>Un jardín con alas</i>	104
4.1.3 Objetivo 1: Atribuciones de significados desde la experiencia educativa de los alumnos al escribir sus relatos personales.....	113
4.1.4 Objetivo 2: Experiencia: participación en el proyecto pedagógico.....	118
4.1.5 Objetivo 2: Significados en el proceso de escritura: construcción del relato.....	124
4.1.6 Objetivo 2: Experiencia como escritores.	129
4.1.7 Objetivo 2: Experiencia educativa: percepción y relación familiar.	133
4.2 Objetivo 3: Atribuciones de significados de la experiencia educativa y la lectura de los relatos: valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia.....	134
4.2.1 Objetivo 3: Primeras percepciones de los padres y las madres de familia en relación con la idea del proyecto pedagógico.	136

4.2.2 Objetivo 3: La experiencia educativa y sus significados desde la perspectiva de los padres y madres de familia.....	140
4.2.3 Objetivo 3: Proceso de escritura: hijo.....	141
4.2.6 Objetivo 3: Lectura de los relatos: valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia.....	148
4.3 Objetivo 3: Atribuciones de significados de la experiencia educativa y la lectura de los relatos: valoraciones, juicios y percepciones de las abuelas.....	158
4.3.1 Objetivo 3: Proceso de escritura: nieto.....	160
4.3.2 Objetivo 3: El significado: relato seleccionado-nieto.....	163
4.3.3 Objetivo 3: Palabra-experiencia presentación de proyecto.....	164
Capítulo 5.....	170
5. Conclusiones.....	170
5.1 Hallazgos más significativos: supuestos de investigación.....	171
5.2 Desarrollo y consecución de los objetivos.....	174
5.3 Rendimiento y efectividad del diseño metodológico.....	177
5.4 Marco teórico y referencias.....	179
5.5 Experiencia personal: apreciaciones finales.....	183
5.6 Recomendaciones generales.....	184
Referencias.....	191
Apéndice.....	197

Índice de tablas

Tabla 1 Características de los participantes directos en las entrevistas en grupo.....	888
Tabla 2 Atribución de significados al proyecto pedagógico: valoraciones, juicios y percepciones	102
Tabla 3 Atribución de significados de la experiencia educativa: valoraciones, juicios y percepciones	135
Tabla 4 Atribución de significados de la experiencia educativa: valoraciones, juicios y percepciones	140
Tabla 5 Atribución de significados de la experiencia educativa: valoraciones, juicios y percepciones	15959

Índice de figuras

Figura 1. Estructura metodológica para el análisis de los datos cualitativos .	99
Figura 2. Triangulación de los datos.	100
Figura 3. Valoraciones y juicios de la lectura de <i>Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda.</i>	110
Figura 4. Nube de palabras representativas de atribución de significados a la experiencia de escritura de la primera entrevista grupal.	114
Figura 5. Nube de palabras representativas de atribución de significados a la experiencia de escritura de la segunda entrevista grupal.....	115
Figura 6. Nube de palabras representativas de atribución de significados a la experiencia de escritura de la tercera entrevista grupal.....	117

Figura 7. Relación códigos.	119
Figura 8. Atribución de sentimientos de padres de familia y abuelos, percibidos por los alumnos.	133
Figura 9. Relación directa: alumnos-familias lectoras.	134
Figura 10. Relación de códigos.	136
Figura 11. Nube de palabras de la entrevista en grupo de padres y madres de familia.....	140
Figura 12. Asociación de categorías y subcategorías acorde al proceso de escritura-hijo.	142
Figura 13. Valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia.....	150
Figura 14. Valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia.....	153
Figura 15. Valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia.....	156
Figura 16. Relación de códigos	160
Figura 17. Atribución de significados de las abuelas.	163
Figura 18. Asociación de categorías y subcategorías acorde al proceso de escritura-nieto.	165
Figura 19. Nubes de palabras: palabra-experiencia presentación de proyecto, abuela Renata.	167
Figura 20. Nubes de palabras: palabra-experiencia presentación de proyecto, abuela Ana.....	167
Figura 21. Nubes de palabras: palabra-experiencia presentación de proyecto, abuela Lina.....	168

Resumen

La Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali se ha caracterizado por implementar diversas estrategias educativas que innoven y correlacionen sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza. En el ciclo escolar 2018-01 los alumnos de sexto semestre vivieron una experiencia educativa como parte del proyecto pedagógico “*Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios*”, teniendo como base la lectura del libro de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*.

Este proyecto cumplió en innovar el acto educativo en la asignatura de Redacción Avanzada II por haber impulsado la lectoescritura centrada en la vida personal de los alumnos, quienes presentaron y entregaron su libro colectivo a cada una de sus familias, respectivamente, sin embargo, ya no se planeó otro momento didáctico para dialogar y reflexionar qué tipos de significados dejó esta experiencia educativa, tanto en los estudiantes, como en sus abuelos y padres de familia.

El objetivo de investigación fue analizar los significados generados en los alumnos y sus familias al participar en este proyecto pedagógico. El método seleccionado para esta investigación fue el fenomenológico hermenéutico con el cual se logró interpretar lo que expresaron los participantes basado en la experiencia vivida, siendo este el fenómeno de estudio. El resultado final permitió ahondar en cómo la escritura de relato escaló al espacio personal, en donde a través de este quedó plasmado el recuerdo que generó emociones, removió sentimientos de logro y satisfacción en los alumnos; orgullo y gratitud en sus familias; reafirmación y fortalecimiento del vínculo familiar.

Introducción

La presente investigación consiste en dar seguimiento a los resultados de la implementación del proyecto pedagógico *Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios*, en donde se analizan los tipos de significados que se generaron durante y después de dicho proceso, tanto en los alumnos participantes, quienes tuvieron la oportunidad de expresar una experiencia de vida significativa a través del *relato escrito*, así como en sus respectivas familias, las principales lectoras.

En este trabajo se presenta el primer capítulo, planteamiento del problema de este proceso investigativo, el cual está estructurado de la siguiente manera: se expone la problematización de la temática, se indican las preguntas de investigación con sus respectivos objetivos y supuestos; en lo que concierne a la justificación del estudio se derivan: la viabilidad, alcances y limitaciones, así como los beneficios esperados; se registra el estado del arte en el que se enuncian siete investigaciones, cuyas temáticas se relacionan con el tema de interés de esta investigación.

En el segundo capítulo, se establece el marco teórico que da sustento a la investigación; en el tercer capítulo, se presenta la metodología con su respectivo enfoque de investigación, el método, la estrategia de investigación, así como la técnica e instrumento para recopilar información, junto con el procedimiento de recolección de datos; en el cuarto capítulo se expone el análisis y discusión de los resultados obtenidos por medio de la técnica de estudio aplicada *la entrevista en grupo* a los participantes directos: los alumnos, así como los datos cualitativos de una *entrevista grupal* a padres y madres de familia y, tres *entrevistas semiestructuradas individuales* tanto a madres de familia, como a las abuelas, todos ellos en conjunto, conforman la familia lectora de cada uno de los libros colectivos de los alumnos. En el quinto capítulo se concluye sobre el proceso de esta investigación y se presentan algunas recomendaciones.

Capítulo 1

1. Planteamiento del problema

La implementación de un proyecto pedagógico se sustenta en la necesidad e interés por innovar la acción educativa y por correlacionar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza en donde se involucren distintas áreas, ya sean cognitivas, emotivas o sociales, las cuales generen significados.

Desde esta óptica, surgió la idea de implementar un proyecto pedagógico, iniciativa del Dr. Alberto Gárate Rivera, Vicerrector Académico del Sistema del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) Universidad, ya que una de las funciones de la Vicerrectoría académica es el dirigir el desarrollo de programas y proyectos específicos que conlleven a seguir impulsando una educación formal y de responsabilidad pedagógica que impacte en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, bajo esta premisa se propuso al área académica de Humanidades de la Preparatoria de CETYS Universidad, Campus Mexicali, el diseño y ejecución de esta iniciativa.

El proyecto se titula: *Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios*, tarea extracurricular e inédita que se llevó a cabo por primera vez con la participación de cinco profesoras que impartían la materia de Taller de lectura y redacción I a los alumnos de primer semestre que cursaban el ciclo escolar 2017-02, sin embargo, una vez analizado el proceso y perfil del estudiante, se decidió implementar de nuevo este proyecto con la participación de cuatro profesoras, (dos de ellas ya habían colaborado en el proceso anterior), que impartían la materia Redacción avanzada II a 397 alumnos de sexto semestre que cursaban el ciclo escolar 2018-01.

El punto de partida para generar esta experiencia educativa fue tener como base la lectura de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*, cuyas páginas reflejan la historia de una mujer que ha transformado la vida de cada uno de los miembros de su

familia y, posteriormente, este texto literario se convertiría en la guía-inspiración para realizar un compendio de relatos, proyecto escolar en el que cada alumno se sumergiría en su propia historia personal, se atrevería a escribirla y publicarla en un libro, para que su familia fuera la lectora principal de ese texto literario.

Para fines de este proceso investigativo solo se dará seguimiento a la segunda implementación de *Las palabras que nos pertenecen*, dado que los alumnos que ya cursaron el sexto semestre, como población representarán a una generación escolar, cuyo perfil de egreso permitirá obtener una retroalimentación que dará más sustento y solidez a esta investigación, la cual partirá principalmente de la perspectiva y experiencia de vida académica de los alumnos que formaron parte de *Las palabras que nos pertenecen*; a continuación, se describe en dos etapas cómo se implementó dicho proyecto:

1. Lectura y escritura. A partir de la lectura del texto literario *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*, se tuvo como medio inicial que los alumnos conocieran las experiencias de vida que comparten, en ese libro, los nietos de la nana Chinda y con ello promover la escritura de relatos de los propios alumnos, de tal forma escribieran sus propias experiencias de vida, las cuales quedarían plasmadas en un texto literario.

2. Presentación de un libro de relatos. Los 397 alumnos de sexto semestre escribieron un relato basado en una experiencia personal, dedicado a sus familias, pero únicamente se escogieron 112 de estos textos literarios, según los criterios establecidos por las profesoras, los cuales reflejaran el proceso de escritura: planeación, originalidad, organización del discurso narrativo, título relacionado con el desarrollo y la correcta ortografía, además de algunas de los primeros retos que debían cumplirse según las primeras dificultades a las que se enfrentaron en esta etapa de selección, como lo señaló una de las maestras participantes:

Los relatos fueron evaluados con base en una rúbrica, la originalidad, la claridad en las oraciones, la estructura y el formato fueron algunos de los requisitos. Una de las principales dificultades fue el tiempo, ya que los avances que se realizaban en clase, también se revisaban en asesoría y en ocasiones no alcanzaban las horas para seguir trabajando, ya que los jóvenes estaban en su último semestre y tenían entregas de otras materias. Sin embargo, la organización en equipos de trabajo permitió que cada alumno cumpliera con una tarea en específico, culminando con gran entusiasmo el proceso de la elaboración del libro. (Teresa Mayoral, comunicación personal, 16 de enero del 2020)

Con los relatos seleccionados se conformó un libro de cada área propedéutica en la que estuvieron inscritos los alumnos. A continuación, se menciona el título de cada libro al que corresponden cada una de estas áreas propedéuticas: Humanidades: *Experiencias del alma*; Físico-Matemático: *No solo contamos números*; Químico-Biólogo: *Ciclos de vida*, y, Económico-Administrativo: *Memorias para ti*. Dada esta razón, el proyecto concluyó en la producción de estos cuatro libros escolares de relatos; finalmente cada grupo de alumnos presentó un libro ante su familia.

El proyecto fue dirigido y orientado acorde al programa establecido, se cumplieron cada una de sus etapas: los alumnos leyeron, escribieron y publicaron un libro dirigido a sus respectivas familias; el objetivo principal se logró al fomentar la lectoescritura a través del relato como texto literario, es decir, para que este proyecto pudiera concretarse, se impulsó la práctica de lectura y escritura literarias.

Una vez presentados los cuatro libros de relatos, se pudo percibir una satisfacción por parte de los alumnos y sus respectivas familias, puesto que se habían cumplido los objetivos de aprendizaje, tal como lo expresó una de las profesoras que participaron en el proyecto:

Cuando se llevó a cabo la presentación del libro, el ver el auditorio del CETYS lleno, y ver la reacción de los padres, abuelos y familiares que nos visitaron para escuchar extractos de los relatos escritos de los estudiantes, fue conmovedor. Experimentamos muchas emociones, estrés por los preparativos; expectativa, porque era la primera vez que hacíamos algo así; y amor, porque lo que se expresaba en esas líneas era eso, producto del amor filial que se comparte en el núcleo de sus hogares. (Doris Becerra, comunicación personal, 17 de enero del 2021)

Sin embargo, ya no se presentó, ni se planeó ningún otro momento didáctico como espacio de diálogo y reflexión, en el que se permitiera indagar, conocer y recuperar qué tipos de significados dejó esta experiencia educativa e inédita, tanto en los estudiantes, como en sus respectivas familias.

El proyecto cumplió con su carácter de innovación en el acto educativo, pues dada la experiencia familiar de la nana Chinda inspiró el llevarlo a los procesos áulicos, de la educación formal, a la vida personal del alumno. La última etapa del proyecto se dio al presentar un libro de generación y cerró como cualquier otro curso escolar.

Y esta última parte conllevó esfuerzo de los alumnos y de las profesoras, tal como lo demuestra la siguiente cita:

Como parte de la experiencia de elaborar un libro en conjunto, los alumnos seleccionados estuvieron involucrados en cada parte del proceso: edición, ilustración y maquetado. Por mi parte fue un gran reto lograr coordinar a los alumnos, especialmente aquellos a los que no tenía la oportunidad de ver en clases por pertenecer a otros salones. El mayor reto en esa parte del proceso fue presentarles las tareas del proyecto de tal forma que los alumnos no lo vieran como una carga más sumada a las presiones de la graduación. (Catalina Rocha, comunicación personal, 19 de enero del 2021)

Entonces la problemática radica en que no se logró complementar una evidencia que diera razón de lo que significó la participación de los alumnos y sus familias en *Las palabras que nos pertenecen*, como experiencia pedagógica, no hubo un análisis de resultados que articulara, desde el proceso de lectoescritura hasta la conformación y presentación de los cuatro libros, tampoco se dio una retroalimentación de los propios estudiantes y de las mismas familias de esta vivencia; las profesoras que lideraron el proyecto comunicaron su percepción desde distintas ópticas enfocadas a la experiencia pedagógica que les produjo el haber sido partícipes en el proceso, pero no se documentó ninguna opinión del resto de los participantes; a continuación se presenta la opinión de una de las profesoras:

Fue una agradable sorpresa ver a los jóvenes sinceramente emocionados por el resultado de publicar un libro con su nombre, por lo que estaban dispuestos a colaborar por esa meta. Unos de los momentos que pude ver esta unión entre alumnos, fue cuando se llevó a cabo la lluvia de ideas para elegir un título. Me dio la oportunidad de verlos trabajar en equipo, de forma ordenada, respetuosa y bastante creativa. (Catalina Rocha, comunicación personal, 19 de enero del 2021)

Por ello, es necesario dar seguimiento, obtener determinados resultados que den razón de qué tipos de significados se generaron en la vida y familia de los estudiantes, y así mantener la certeza de qué significó y dejó este proyecto, más allá de lo académico, pues por primera vez una generación de alumnos centró su proceso de lectura y escritura en sus propios relatos personales.

El analizar los significados de esta experiencia permitirá ahondar en cómo la escritura literaria escaló a la escritura personal, es decir, ya no se trató solo de revisar y analizar textos de ficción de autores representativos o partir de ciertas características estructurales para componer un texto literario, ahora se trató de comunicar una experiencia

de vida real en donde a través del relato quedó plasmado ese recuerdo que generó emociones y removi6 sentimientos en los alumnos y sus familias.

Por estos motivos, surge el inter6s de llevar a cabo esta investigaci6n, la cual se enfocará en indagar y analizar los tipos de significados que se generaron durante y despu6s de la implementaci6n del proyecto pedag6gico tanto en los estudiantes, como en cada una de sus familias.

Los alumnos al leer, escribir y, finalmente compartir un libro de relatos de sus propias experiencias de vida, pudieron crear significados en ellos mismos y en sus familias lectoras, en donde ambos *algo* percibieron y experimentaron, pero es precisamente lo que no se conoce, por tanto, a6n no se ha analizado; los alumnos egresados y sus familias son piezas fundamentales, as6 como lo fueron la nana Chinda y sus nietos, quienes inspiraron la creaci6n de este proyecto, y fue por medio de este, que se logr6 crear ese v6nculo entre familia y escuela, en donde esta 6ltima provoc6 una experiencia educativa llevada a cabo en la Preparatoria de CETYS Universidad, Campus Mexicali durante el ciclo escolar 2018-01.

1.2 Preguntas de investigaci6n

1.2.1 Pregunta general.

¿Cuáles son los significados que atribuyen los alumnos y sus familias a la participaci6n del proyecto pedag6gico “*Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreaci6n de textos literarios*”?

1.2.2 Preguntas espec6ficas.

1. ¿Cuáles son los significados y percepciones de los alumnos con relaci6n en la lectura del libro: *Un Jard6n con alas, Relatos para la nana Chinda*?

2. ¿Cómo fue la experiencia educativa de los alumnos al haber escrito su relato personal?
3. ¿Qué significó para la familia esta experiencia educativa y el leer los relatos de los alumnos?

1.3 Objetivo general

Analizar los significados generados en los alumnos y sus familias al participar en el proyecto pedagógico “*Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios*”, vinculados a la promoción y vivencia de valores.

1.3.1 Objetivos específicos.

1. Recuperar las valoraciones y juicios que tuvieron los alumnos al leer el libro “*Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*”.
2. Describir la experiencia educativa que tuvieron los alumnos al escribir sus relatos personales.
3. Explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores: padres de familia y abuelos.

1.4 Supuestos

La investigación cualitativa considera los supuestos, como conjeturas tentativas a responder las preguntas de investigación planteadas, para Gibbs (2012) los supuestos refinan el proceso de investigación. A raíz de lo anterior y basado en la experiencia educativa del proyecto *Las palabras que nos pertenecen* en el que se tuvo como base la lectura de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*. Los significados atribuidos a dicho proyecto pedagógico por parte de los alumnos participantes, son:

1. La experiencia educativa fue muy distinta a lo que habían desarrollado en el ámbito de la lectura y escritura durante sus estudios de preparatoria, porque

obtuvieron aprendizajes significativos que aportaron elementos fundamentales para su formación escolar y personal.

2. El proyecto pedagógico les permitió aprender activamente mediante la lectura y la escritura, y durante su implementación, a raíz de la convivencia con sus compañeros, tener la oportunidad de promover, expresar y vivir valores.

1.5 Justificación

El proyecto pedagógico: *Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios*, como experiencia académica en la Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali, resulta de vital importancia a través de esta investigación, porque permitirá desde esta perspectiva práctica dar sustento a que otros profesores empleen experiencias educativas similares, para que el aprendizaje logrado sea desde la valoración y los propios significados que atribuyan los estudiantes, ya que como mencionaron Ortega y Mínguez (2001) la realización del hombre se da a partir desde su propia perspectiva y vivencia de valores, lo cual permitirá analizar los siguientes aspectos:

1. ¿Qué tipos de valores y actitudes se pueden impulsar o promover mediante estos procesos educativos?

2. Si los alumnos participantes fortalecieron la percepción que tienen de sí mismos, y si lograron vincular, desde su experiencia de escribir y publicar un relato personal, el actuar con mayor responsabilidad y autonomía en las relaciones interpersonales, asociadas a sus sentimientos y emociones, ya sea con sus compañeros de grupo, maestros y familiares.

3. Replantear si los proyectos académicos basados en el ámbito de la literatura, fortalecen directamente el desarrollo de la creatividad, capacidad de liderazgo y el trabajo en equipo.

Si los resultados de este proceso investigativo llegaran a ser positivos, se estará aprovechando la oportunidad de continuar vinculando a la escuela y la familia, al involucrar a los padres de familia en este proceso formativo de los alumnos, ambos serán testimonio, y compartirán sus experiencias al comunicar los significados generados, lo cual coadyuvarán a una mejora continua en la formación que recibirán otros estudiantes al reconocerse a través de nuevas experiencias educativas.

Al dar seguimiento sobre los significados que se generaron en los alumnos y el impacto que tuvo en la familia de cada uno de ellos al concretarse el proyecto, se podrá analizar cómo esta experiencia pedagógica pudo resignificar la vida de los estudiantes, entonces se tendrá como evidencia de qué manera se contribuyó al lograr su objetivo.

Por estas razones, resulta de vital importancia el dar seguimiento a los resultados que se produjeron en *Las palabras que nos pertenecen*, de tal modo, rescatar los significados que tuvieron los alumnos y sus respectivas familias en esta experiencia pedagógica.

1.6 Viabilidad

La presente investigación podrá llevarse a cabo al utilizarse como diseño cualitativo el estudio de caso único considerado para Vasilachis (2007) como aquel que suele utilizarse para abordar una situación particular como poco conocida que resulta relevante en sí misma, por lo que, la experiencia vivida de los alumnos que cursaron el sexto semestre durante el ciclo escolar 2018-01, podrá analizarse, así como también describir e interpretar, los resultados obtenidos basados en la conformación y desarrollo de entrevistas, tanto en grupo como semiestructurada aplicada de manera individual; la información obtenida se mantendrá resguardada y solo será utilizada con fines específicos y para el manejo de cuestiones generales del tema de estudio, no se evidenciará a ninguno de los participantes, a

quienes se les pedirá autorización en todo momento del proceso, para ser entrevistados, manejar y utilizar los datos.

Con respecto al campo de la literatura, se cuenta con referencias especializadas que abordan el proceso de lectura y escritura literarias, así como investigaciones que han desarrollado estos procesos y han analizado los resultados junto con el impacto que han tenido, tanto en el área social y personal de los lectores jóvenes y adultos; hay que señalar, que el tema en cuestión, impulsará en el área académica de Humanidades a seguir innovando procesos educativos a través de proyectos pedagógicos.

El proceso investigativo de recolección de datos, se podrá desarrollar durante el año 2019-2020, y esto será posible por las siguientes razones:

1. Se tiene comunicación con los alumnos egresados y contacto con algunos familiares cercanos de estos estudiantes; gran parte de los alumnos están inscritos en CETYS Universidad Campus Mexicali y los familiares radican en esta ciudad y algunos laboran en esta institución educativa.
2. El investigador, al laborar en CETYS, cuenta con autorización para hacer uso de las instalaciones, para ello se seguirá el protocolo de reservación y asumirá la responsabilidad al hacer uso de estos espacios.
3. Los resultados que se obtendrán del seguimiento de este proyecto, orientado a la formación de los estudiantes, académica y de valores y, a la recuperación de significados en los alumnos y sus respectivas familias, será del interés de las autoridades educativas, ya que formarán parte de las experiencias pedagógicas de un plan educativo que involucró a la escuela y la familia.
4. El investigador cuenta con una flexibilidad de horario que se puede ajustar a la disponibilidad de los alumnos y sus familiares, ya sea padres de familia o abuelos, de

tal manera establecer metas a corto plazo a través del desarrollo de entrevistas en grupo y entrevistas semiestructuradas individuales.

5. Se cuenta con aparatos electrónicos y plataformas de comunicación que permitirán el acceso a los sujetos de investigación, no solo de manera presencial, sino también por llamadas telefónicas o a través de la comunicación virtual, aplicado al desarrollo de las entrevistas en grupo o semiestructuradas, estas últimas aplicadas de manera individual.

Por todas estas razones, resulta oportuna esta investigación que compete a una generación de alumnos ya graduados de Preparatoria CETYS Universidad Campus Mexicali, cuyos resultados darán la oportunidad de dar seguimiento a este proyecto, con la posibilidad de vivir de nuevo esta experiencia pedagógica en futuras generaciones.

1.7 Alcances y limitaciones del estudio

1.7.1 Alcances.

Se tendrá como finalidad el dar seguimiento a este proyecto pedagógico en donde se tuvo como base la lectura y escritura de un texto literario proceso que generó significados a través de la experiencia de los alumnos y de los familiares, de tal forma que este pueda replicarse en futuras generaciones.

Con los resultados obtenidos y mediante el análisis, descripción e interpretación de los significados generados en el proyecto y recuperados en este proceso investigativo, se podrá contribuir en cómo se puede potencializar en la formación de los alumnos, no solo en lo académico, sino en el impulso de los valores, pues al tratarse de una experiencia pedagógica se ven involucrados, tanto alumnos como profesores y la familia, por lo tanto, el alcance de esta investigación está situado en el ámbito educativo-académico.

1.7.2 Limitaciones del estudio.

Como en toda investigación se debe tener un margen o delimitación. A continuación, se presentan las limitaciones de este proceso investigativo:

1. Esta investigación está centrada en un enfoque cualitativo mediante el estudio de una experiencia pedagógica que solo se llevó a cabo en la Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali, es decir, en uno de los tres campus de Educación Media Superior del Sistema de CETYS Universidad.

2. El objetivo general de esta tesis es el análisis de los significados que dejó esta experiencia en los alumnos de preparatoria al haber puesto en marcha el proyecto pedagógico *Las palabras que nos pertenecen*, y en sus familias al haber sido lectoras principales de los textos literarios producidos, por lo que la posibilidad de dar continuidad a este proyecto, sería en la Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali.

Esta investigación se diseña para dar seguimiento a un estudio de caso único, por lo tanto, como señaló Skate (como se citó en Vasilachis, 2007) por tratarse de este tipo de estudio el abordaje como caso único, se centra en la efectividad de lo particular, lo cual reemplaza la validez de la generalización de toda investigación. Por lo tanto, será decisión de las autoridades educativas el establecer este proyecto pedagógico en los dos Campus restantes: CETYS Preparatoria Campus Ensenada y CETYS Preparatoria Campus Tijuana.

3. Como se mencionó anteriormente, se tiene fácil acceso a los alumnos y familiares, y aunque se tenga el contacto de comunicación por distintos medios, existe la probabilidad de estar insistiendo y reprogramando en distintas fechas la conformación de las entrevistas grupales y semiestructuradas de manera individual, debido a las múltiples actividades que pudieran tener, tanto los alumnos y sus familias, respectivamente. En el caso particular de las entrevistas a los abuelos, una limitante sería la falta de dominio en el uso de la tecnología, si este fuera el único medio de comunicación.

1.8 Beneficios esperados

De manera resumida los beneficios esperados mediante el desarrollo de este trabajo serán:

1. Explicar si el proyecto pedagógico contribuyó, en la práctica didáctica, a motivar la lectura y escritura de textos literarios, así como también, el describir el significado que tuvo para los alumnos el crear un relato de una experiencia personal.
2. Con los testimonios presentados por los alumnos se justificará y concluirá si el proceso de lectura, análisis y discusión que se generó a partir del texto literario recomendado, significó en el proceso de enseñanza y aprendizaje el reconocimiento, fortalecimiento o vivencia de algunos valores.
3. Una vez obtenidos los resultados, se validará si es posible implementarse de nuevo este proyecto en la Preparatoria de CETYS Universidad Campus de Mexicali. Al dar a conocer los resultados, el beneficio será en mejorar algunas habilidades de la escritura literaria como parte del ámbito académico del alumno y también su desarrollo personal, lo que permitirá crear nuevas estrategias en la planeación de un curso escolar. Es por ello, crucial comprender “que la idea de una escuela competitiva, fuertemente vinculada al éxito académico, va dando paso a otra en la que los valores, actitudes, habilidades (...) constituyen núcleos básicos del proceso educativo”. (Ortega y Mínguez, 2001, p. 17).
4. Para finalizar, es muy significativo considerar que durante el proceso de esta investigación se obtendrán resultados con los que se propondrá rediseñar el proyecto *Las palabras que nos pertenecen*, flexibilizar el proceso al mantener la escala de réplica y la adaptación educativa al planear y proponer nuevas estrategias creativas como impulso a la lectura y escritura de textos literarios en los alumnos de la Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali.

1.9 Estado del arte

Esta investigación está basada en el proceso de lectura y escritura de un texto literario: *el relato*, como generador de significados en los alumnos participantes; para aproximarse a un método de interpretación de dichos significados se han revisado publicaciones de 2013 al 2020, las cuales han sido seleccionadas dada la relación que se tiene con el tema de interés. El registro de estas aportaciones, al igual que la presente investigación, se sustentan en procesos relacionados con la lectura y escritura literarias en estudiantes adolescentes y, dada la naturaleza que implican estos, directa o indirectamente, en la generación de significados.

En un estudio centrado en el proceso de lectura, Ivey y Johnston (2013), el cual titularon: *Compromiso con la literatura de jóvenes adultos: resultados y procesos*, partieron de la premisa que, mediante la lectura, la construcción de significados y la interacción social están conectados íntimamente. Se empleó el método cualitativo de la observación no participante y algunos de los resultados más significativos fueron, que los alumnos participantes percibieron lo que conllevó a la lectura activa de la literatura juvenil, pues reportaron el haber priorizado la lectura sobre otras actividades y cómo se involucraron con el texto, el cual han yuxtapuesto con la lectura pasiva del pasado; se concluyó que la literatura es una herramienta potencialmente útil para la lectura de interés en adolescentes.

Para abordar la lectura como estudio de la literatura a través de la labor docente, Groenendijk, Kooy, Coppen, Imants y Van de Ven (2013) realizaron el estudio sobre: *El desafío del desarrollo literario en estudiantes adolescentes: el autoestudio de un profesor*. Se cuestionaron: ¿Cómo puede mi enseñanza apoyar a los estudiantes en su desarrollo literario? Los sujetos de estudio fueron alumnos y profesores de una escuela secundaria en Holanda. Utilizaron una variante del método de estudios de casos para examinar las

dificultades que se experimentan en la comprensión y apreciación literarias. Observaron que apenas se dieron las conversaciones entre los estudiantes, porque no se desarrollaron bajo los patrones de interacción adecuados. Concluyeron que la selección de una lectura específica, debe proporcionar oportunidades en los estudiantes para que desarrollen herramientas y estrategias de aprendizaje crítico y significativo en su desarrollo literario y que el profesor debe considerar la compleja red de acciones, entre enseñanza y aprendizaje, así como emplear nuevas formas de potenciar el compromiso crítico con textos literarios cada vez más complejos.

Por su parte, Ivey (2014) se centró en una investigación sobre el proceso de lectura, y la tituló: *El lado social de la lectura comprometida para adolescentes*, en esta utilizó la observación participante en las clases de literatura en alumnos de noveno grado de una escuela secundaria en Estados Unidos; decidió no utilizar una lectura estandarizada, ni seguir pasos preestablecidos en el análisis de la lectura y dejó hablar a los alumnos durante la lectura silenciosa con el fin de que entre ellos dialogaran por medio de los textos. Los resultados demostraron que las estrategias utilizadas permitieron adquirir un conocimiento basado en la interacción social, pues crearon una fuerte red de relaciones en torno a la lectura y un diálogo desde múltiples perspectivas, tanto ficticias como reales, lo que les inspiró a renovar la narrativa de sus propias vidas, esto facilitó la construcción de significados al motivarse a leer; los jóvenes lectores, con el apoyo de los maestros, hicieron de la lectura una labor profundamente intelectual, moral y relacional.

Otra investigación, que relacionó lectura y escritura para promover valores, fue la de Lee y Madden (2016), la nombraron: *El poder de las historias de vida: trasladar a los lectores a mayores actos de empatía a través de la literatura y la memoria*. El enfoque fue sobre la importancia de la literatura y las historias de vida como formas de desarrollar la empatía en los lectores. El estudio se desarrolló en tres contextos distintos, pero para este

registro, solo se retomó el del curso de la Universidad de Rowan (New Jersey, Estados Unidos), ya que los estudiantes, que cursaban el primer año de curso de pregrado universitario, tenían diecisiete años de edad. El objetivo consistió en iniciar el proceso de escribir historias de vida basadas en algún personaje literario de *El circuito*, una memoria del autor Francisco Jiménez. Al final, los estudiantes escribieron sus historias de vida a través de guiones, en ellos reflejaron aspectos más profundos de la preocupación empática por la familia de Francisco Jiménez y revelaron el sentirse capaces de ser empáticos con los sueños rotos y la fe probada de *El circuito*.

Por su parte, Bolívar y Gordo (2016) investigaron acerca de cómo la lectura literaria puede convertirse en deleite y placer. Este aporte investigativo, lo llamaron: *Leer el texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo*. Los sujetos de investigación fueron jóvenes del décimo grado de la Institución Educativa Silvino Rodríguez de Tunja Colombia. El objetivo fue analizar el papel de la lectura en la realidad social y el rol de los docentes de literatura para despertar el interés por la lectura literaria placentera. El método se basó en una investigación cualitativa de tipo descriptiva-explicativa, con un diseño cuasi experimental; se aplicó una codificación abierta y la codificación axial para datos cualitativos.

Los resultados de las encuestas, los estructuraron en cuatro categorías: hábito lector y mediación, actitud frente a la lectura literaria, intereses juveniles y acceso a la literatura, de ahí surgió que una estrategia fundamental es enamorar y despertar la motivación hacia la lectura literaria y, se comprendió que la figura principal del profesor de literatura, es propiciar espacios para imaginar, crear, descubrir y escuchar, de alimentar y liberar el espíritu creador de sus estudiantes. Señalaron, además, que la riqueza de la lectura no se encuentra en sí en un texto, sino que emerge de la conexión del lector con el relato, pues los

textos literarios propuestos crearon significación desde las propias vivencias de los estudiantes.

Por otro lado, Saavedra (2017) publicó el artículo: *Formación (Bildung) y creación literaria “Llegar a ser lo que se es” en diversos mundos posibles*, en este se refirió a la formación como un desbordamiento de sentidos en donde la implicación pedagógica de la literatura, como proyecto de formación, permite que las personas utilicen el lenguaje como medio para expresar sus posibilidades de existencia, que se narren a sí mismas enriqueciendo sus visiones del mundo al generar sentidos desde una experiencia significativa, interna y transformadora, la cual implique el valor de la significación; concluyó que este proceso parece ser obvio, pero en realidad los sistemas educativos lo han confundido al imponer el cúmulo de datos historiográficos, culturales, ideológicos o teóricos que terminan en análisis estructuralistas.

Cardell y Douglas (2018) presentaron un artículo titulado: *¿Por qué los estudiantes de literatura deberían practicar la vida escribiendo?* En él discutieron las experiencias de la enseñanza literaria y se mostró el valor que le dieron a la escritura de vida, los alumnos de primer grado que estudiaban la carrera de literatura y la de escritura creativa en la escuela de Humanidades de la Universidad de Flinders, Australia. El objetivo consistió en explorar perspectivas teóricas, ideas, conceptos, subgéneros y métodos de escritura de los géneros de vida, y considerar la percepción de los alumnos como practicantes de la vida escrita, por ello a este proceso lo nombraron "híbrido" y se desarrolló mediante la técnica del estudio de caso.

Durante este proceso los alumnos aprendieron y practicaron la escritura a través del pensamiento y de las diferentes formas de vivir, recordar y construir, factores que contribuyeron al potencial de la escritura de vida como un espacio ético, intelectual y creativo. Concluyeron que los alumnos obtuvieron una perspectiva más amplia sobre las

cuestiones prácticas, críticas, creativas y éticas al escribir sobre ellos mismos y se mostró que la escritura de vida, como compromiso y experiencia vivida, involucró elecciones y construcciones por parte de los alumnos.

Castro (2019) presentó una investigación, cuyo título derivó de la inspiración de un *Círculo de literatura: Una estrategia para mejorar la habilidad de pensamiento crítico*. En él se tuvo como muestra a estudiantes del grado 12 de ABM Universidad de Cebu-Banilad Campus, S.Y. 2019-2020. El objetivo de este estudio fue determinar la efectividad del círculo literario como estrategia para mejorar las habilidades de pensamiento crítico. Se contó con la estrategia de grupos de control y experimentales para comparar la efectividad del mejoramiento del pensamiento crítico a través del círculo de lectura literaria, en ambos grupos se aplicaron pruebas previas y posteriores. Con los grupos de control se abordó la estrategia tradicional de enseñanza en los cursos de literatura y, en el experimental, se utilizó la estrategia del círculo literario donde los estudiantes se reunieron para discutir una pieza de literatura en profundidad y guiarse mutuamente a lo largo del texto.

Se concluyó que los resultados basados en la presentación, análisis e interpretación de datos, revelaron que ambos grupos tuvieron resultados justos en la aplicación de las pruebas previas y posteriores, de acuerdo al parámetro de las estrategias utilizadas: enseñanza tradicional y círculo de lectura. Sin embargo, el dato significativo y diferenciador se dio al poner en práctica las pruebas relacionados con la habilidad del pensamiento crítico, en donde los grupos de control no mostraron diferencia significativa en su desempeño a comparación de los grupos experimentales.

Burgul y Ayaz (2020). Publicaron el resultado de una investigación que titularon: *Los valores en la literatura juvenil: el caso de Bridge Books*. El propósito de este estudio fue determinar los valores fundamentales que se abordaron en las novelas de literatura

juvenil en Turquía, aunque esta tiene diferentes clasificaciones, incluye géneros literarios que se centran en los intereses, problemas y experiencias de vida de los adolescentes entre las edades de 12-18. La investigación fue diseñada como una revisión de estudio descriptiva, la cual examinó la situación existente de la forma más completa y cuidadosa posible de los cursos de Literatura del Ministerio de Educación Nacional de Turquía. Parte del método fue determinar valores basados en palabras específicas, sus significados y contextos asociados con el valor. Otro punto metodológico fue determinar los valores abordados a través de los mensajes directos desde el texto literario. La unidad de análisis del estudio se determinó en los mensajes de cada novela.

Como resultado, se identificó en las novelas que los valores que se abordaron con más frecuencia eran la "responsabilidad" y el "amor" y que estos fueron mencionados en todas las novelas analizadas. También se encontró que otros valores presentes en las obras fueron "ayuda", "autocontrol", "respeto" y "amistad"; y los valores con menos frecuencia fueron la "paciencia", la "honestidad", la "justicia" y el "patriotismo", en orden de frecuencia. Se encontró que los libros que contienen el mayor número de ejemplos con respecto a los valores de raíz eran: Sokakta Tek Başına [Solo en la calle], Attım Kapağı Yurtdışına [Sydney, aquí vengo], y Leylek Havada [Wanderlust]. Finalmente, los autores constataron que los docentes pueden recomendar la serie de novelas Bridge Books a sus estudiantes, debido a la diversidad y riqueza de valores, y que los padres pueden leer estas novelas para comprender a sus hijos y explicar de mejor manera los valores a través de literatura juvenil.

Gibbs. T. (2020). Publicó los resultados de su investigación, titulada: *Vestirnos de atuendos pedagógicos de amor para ratificar las competencias poéticas y las vidas de estudiantes negros en preparatoria*. El objetivo de esta práctica investigativa fue darse a la tarea de crear planes de estudio que honraran la poesía originada por estudiantes de raza

negra, y cómo esta fue un medio por excelencia para apoyar y empatizar con ellos. Se exploró en la escritura de poesía de dos estudiantes de noveno grado, el estudio como historia de vida se basó en Brandon y Nyla, su participación en el Scholar Colaborativo (un curso preuniversitario) que destacó a los poetas negros.

Las fuentes de datos incluyen a Brandon y los poemas escritos, entrevistas y observaciones de Nyla de las sesiones de Scholar Collaborative. Teoría del tercer espacio proporcionó un marco para comprender cómo el Scholar Collaborative operó como un escenario arraigado en amor pedagógico para los estudiantes negros, sus vidas y su poesía.

Los hallazgos destacaron cómo Brandon y Nyla usaron la escritura de poesía para detallar experiencias que desafiaron sus identidades y fortaleció su autoaceptación y amor propio. Los datos del estudio apoyan la implementación de planes de estudio que recurrirán a la excelencia poética negra para afirmar a los estudiantes negros mediante el apoyo a sus alfabetizaciones y vidas.

En otra investigación de Ward, J., y Doyle, M. (2020) se publicó un artículo científico, *Abriendo la literatura hispana: una crítica de acceso abierto. Asignación de edición*. Se seleccionó a grupos de estudiantes de pregrado de la Universidad de Oklahoma de Estados Unidos en la que se oferta una materia de idioma en español a la que se le integra un curso en particular nombrado de varias formas: Introducción, Hispano, Literatura, Cultura. El objetivo de este ejercicio de investigación se basó en ofrecer a los estudiantes una experiencia práctica en investigativa literaria, tarea de preparación para emprender proyectos de investigación posteriores en cursos de literatura y cultura en semestres más avanzados. Este curso presentó la oportunidad de que los estudiantes practicasen la investigación literaria.

Finalmente, los resultados de esta investigación revelaron que esta práctica contribuyó positivamente al desarrollo de actitudes de pregrado hacia la investigación

literaria, mejora de investigación y habilidades de escritura. Al completar este proyecto, los estudiantes aprendieron habilidades críticas de investigación, interpretación y análisis literarios. El Proyecto Critical Editions promovió el contenido de aprendizaje y habilidades en estudios literarios, la mejora de las habilidades del idioma español a través de la escritura. A los alumnos les motivó involucrarse en la investigación literaria al publicar su trabajo en los Recursos Educativos Abiertos (REA), lo cual les pareció auténtico y útil.

Para concluir, las once publicaciones registradas se encaminaron en procesos de aprendizajes enfocados en la importancia de la lectura y escritura, y en el estudio de los textos literarios; los participantes fueron, tanto profesores como alumnos adolescentes de secundaria, preparatoria y del primer grado de universidad; se identificó que en todas, de alguna manera, se buscó implícitamente el aprendizaje significativo y la formación de las personas, tanto en su involucramiento con la lectura y/o escritura, de tal forma que visualizaron como prioridad el desarrollo social y, por ende, individual de cada estudiante.

Por lo tanto, en esta investigación se pretende aportar el análisis de los resultados de un proyecto pedagógico inédito, implementado en el nivel de Educación Media Superior, en el que también se utilizaron la lectura y escritura de textos literarios. Los alumnos participantes escribieron un *relato* desde su experiencia de vida, y la suma de estos, fueron publicados en cuatro libros, los cuales se leyeron, principalmente por sus respectivas familias. Esta experiencia educativa logró vincular *escuela-familia*, pues los alumnos al leer y escribir un texto literario, y la familia al ser lectora, ambos tuvieron la oportunidad de generar significados; por lo que este estudio se enfocará en analizar, describir y explicar los significados generados en los alumnos y sus familias tras haber sido partícipes en la implementación de este proyecto pedagógico.

Capítulo 2

2. Marco teórico

En este apartado se presentarán los principales conceptos que fundamentan esta investigación. Comprende la exposición de teorías y elementos conceptuales que se consideran necesarios para la interpretación del objeto de estudio. En consecuencia, esta investigación está basada en analizar un proceso de escritura al que se le ha otorgado significados por el enfoque a nivel estructural con el que se llevó a cabo su implementación, desde la planeación, hasta la ejecución, dando como resultado un sentido fenomenológico en el ámbito educativo.

En lo que concierne a la construcción misma de dichos significados, los cuales permiten y definen a su vez, cuerpo y justificación del análisis en cuestión, se procura considerar puntualmente, sobre todo aquellos aspectos centrales -tanto teóricos como prácticos-, que conduzcan a la generación de lineamientos más amplios que pongan de manifiesto y aclaren, de manera precisa y confiable, la riqueza de las percepciones recuperadas, en un marco definitorio de referencia para futuras investigaciones y aplicaciones del modelo estudiado.

Dicho proceso de generar, reconstruir y llegar a la recopilación de significados desde la literatura, desemboca naturalmente en un acercamiento más orgánico hacia el impacto real de este proyecto y todo lo que en él se consigue englobar con fines de aprovechamiento académico, desde una perspectiva institucional humanista.

Por su parte, la lectura en sí misma y la palabra escrita, conforman, de manera protagónica, la base o punto de partida de la investigación, pues propician el origen de nuevos significados en torno a la experiencia educativa-literaria. Son estas, lectura y escritura, las que dan vida a toda la dinámica, esto es, con el análisis literario de la lectura previa y la consecuente producción de los textos personales de los alumnos participantes.

Al reconocer de manera tan directa (por la naturaleza de la metodología empleada y los parámetros bajo los cuales se desarrolla la investigación) y al organizar bajo este enfoque los hallazgos recuperados durante el proceso, se persigue la posibilidad de estructurar una guía de resultados, sobre lo que efectivamente funciona en el campo educativo, relacionado en el ámbito de la enseñanza de la literatura, generando un impacto valioso y provechoso en el alumnado participante, así como en su entorno familiar, comunitario y escolar-profesional.

De esta manera se tiene que, dado que la investigación gira en torno a estos aspectos relacionados intrínsecamente con el texto literario: *el relato*, puede intuirse un estrecho vínculo entre, los propósitos medulares de la investigación con relación a los significados-efectos del proyecto pedagógico llevado a cabo, y el papel decisivo de la literatura como forma intelectual por excelencia de la expresión humana, y de su carácter formador y transformador, tanto social como culturalmente.

2. 1 Los significados

El hombre dispone del lenguaje como una herramienta fundamental y vínculo esencial al querer comprender sus significados para que le permitan al mismo tiempo traducir su pensamiento, lo que le dará valor a lo que se pretende resignificar, traducir o emplear y, ante esta búsqueda, dar sentido a ese mundo significativo.

La pragmática, la sintaxis y la semántica se despliegan en una serie de implicaciones lingüísticas con relación al signo y al intérprete en sí, a la particularidad de los actos del lenguaje y del habla, y conforman un valioso conjunto de herramientas teóricas si lo que se pretende es desentrañar semiológicamente la estructura del *significado* dentro del proceso comunicativo. Sin embargo, cabe aclarar que estos puntos de análisis no corresponden a los objetivos específicos de este estudio.

Si bien se entiende aquí por significado, la conceptualización (a través del lenguaje) que representa o “explica” el sentido de ser de *algo*, llámese objeto, sujeto, acción, suceso o palabra-símbolo, de lo que se puede percatar del nivel de complejidad al que se refiere y denota automáticamente su carácter de necesidad para el ser social: el estudiante.

2.1.1 Conceptualización de significados como una necesidad humana.

A lo largo de la historia y hasta la actualidad, se puede afirmar que el cuestionamiento primordial *per se*, consiste en definir qué es un ser humano; de acuerdo a los basamentos teóricos de que se sirven las perspectivas filosóficas, antropológicas y psicosociales contemporáneas, surgen las preguntas de ¿quién soy?, ¿cuál es el sentido de la existencia? y ¿qué es el mundo y la realidad? Semillas ontológicas originarias que se corresponden y tienen su resolución parcial, por no decir universal, de aquello que se comparte, es decir, lo que unifica a la humanidad como un conjunto de seres humanos razonables y sensibles, lo que se integra en un todo y se convierte en el eterno juego dialéctico entre el fenómeno y su significado.

Y es esa búsqueda misma que lleva a obtener respuestas concretas y aplicaciones lógico-científicas para definir “lo que es”, ser humano, un hombre como fenómeno que acontece y *es*, funge asimismo como el observador de los fenómenos “externos” lo que le permite a la vez indagar en su propio significado, por ello atraviesa las barreras que lo separan de la otredad, para poder centrarse en sí mismo y construir su propia realidad, es decir, dar significado ya sea a un objeto, sujeto o experiencia.

Es la vivencia lo que resulta como la evidente constante detrás de todo análisis empírico o teórico relacionado con la expresión del individuo como ente social y cuestionador de esa realidad, la cual le permite crear significados como una necesidad humana que lo envuelve en una constante redefinición de él mismo. Pero, ¿cómo se conceptualiza en sí un significado? Para Restrepo (2011) los significados son constituidos

desde la interacción humana de la vida cotidiana, cuando los seres humanos dotan de sentido algún acto individual y colectivo, relacionados con la personalidad y rol de los sujetos, con la forma en que interpretan el contexto y las otras personas con que se vinculan.

De acuerdo a esta conceptualización de Restrepo (2011) se puede comprender que los significados son el resultado de aquel acto o hecho que le da sentido a la vida de todo individuo ya sea a través de una experiencia propia y producida de la interacción con el otro o en su defecto por él mismo.

Ante estas ideas de cómo el hombre se centra para crear sus propios significados y redefinirlos, Bruner (1991) planteó, como defensor de la teoría de la psicología cultural, que el darle importancia a la construcción de significados, es centrarse desde el interior del hombre y conocerlo como un individuo cultural que se debe a la interacción con su mundo, en él crea e interpreta significados que pueden estar basados en diferentes contextos. Es por ello que Bruner (1996) afirmó, además, que el hombre genera significados a partir de las experiencias e interpretaciones que hace de ese mundo o realidad que lo rodea.

Dada estas premisas, se concibe que la conceptualización de significados se deriva de las mismas acciones humanas que van generando la propia experiencia que tiene el hombre consigo mismo y con la interacción con los otros, ya sea en un marco cultural, social o académico. De acuerdo a Bruner (1996) este proceso de construcción de significados está íntimamente relacionado con dos modelos de pensamiento: *el argumentativo y el narrativo*, como reflejo de dos formas en dar a conocer lo que se ha razonado, y las maneras en que se han podido ordenar las experiencias y al mismo tiempo, la construcción de la realidad. Los significados como objeto de estudio de esta investigación están considerados a partir de un espacio íntimo-personal, que se enmarcará después en un marco académico y social, resultado de un proceso de escritura y creación de

un relato, de donde emana la construcción e interpretación de significados al analizar de cierta forma el modelo de pensamiento narrativo.

La obra de Bruner será útil para analizar cómo la construcción del significado, a través de ese pensamiento narrativo que se concluye en un relato escrito, será base para entender desde la persona concreta, el estudiante, su manera de interpretar y conocer la realidad que construyó a través del proyecto pedagógico, una experiencia educativa que es, en palabras de Bruner (1991), actos de significado que se encuentran en prácticas

En distintas obras, Bruner (1984, 1991, 1996) concibió a la mente humana como creadora de significados, resultado de la misma necesidad humana en querer, además de construirlos, comprenderlos, y fue lo que le permitió explicar y comprender cómo las personas construyen significados en distintos contextos y cómo estos están íntimamente relacionados con la naturaleza del hombre.

En esta misma línea, Ballesteros (2005) señaló:

La experiencia en su totalidad resulta en el sentido de una vida o existencia propositiva “en un mundo significativo”. Esto último incluye las contingencias sociales y naturales que definen el contexto particular donde operan los procesos conductuales, dentro de los cuales está la construcción de significado. (p. 235).

Es decir, en el marco contextual en el que ser humano sea partícipe, es donde podrá darle sentido a ese mundo significativo, por ejemplo, al reducir este marco contextual centrado en este proyecto pedagógico, el estudiante se adentró en el campo de la lectura y escritura literarias, en donde analizó y creó una realidad significativa. De esta manera se tiene que la transformación de los significados otorgados al mundo de los fenómenos y de la experiencia, son a partir de aquello que ya se conoce, por ejemplo, el saber de la lectura y escritura, las cuales se reestructuraron, reubicaron y dieron sentido en la vida escolar y

personal de los estudiantes al establecer como fundamental la importancia del uso correcto del lenguaje para expresar sus emociones y sentimientos dados en una historia de vida.

Es así como Foucault, (1968) en *Las palabras y las cosas* resaltó entre sus variadas temáticas, al ser humano y la importancia del lenguaje en la vida del hombre, desde la contextualización de una lengua, hasta el microcosmos que encarna la imaginación y el orden de los símbolos, los cuales serán invariablemente flexibles y cambiantes como el lenguaje mismo, de ahí que el significar y resignificar será una constante en las propias experiencias del mismo hombre.

Por su parte, Restrepo (2011) señaló que la vida cara a cara es en sí un complejo sentido que se vivencia desde la singularidad y que es el lenguaje, el ejemplo más específico que devela en las palabras el sentido superficial de los actos mediante el hombre se comunica para direccionar las situaciones de la vida social. Es así como los significados forman parte común de la vida cotidiana en general, porque representan también consensos y decisiones que le dan un sentido normativo a la vida diaria.

La búsqueda de significado es entonces una necesidad humana, y dentro de dicha exploración, que abarca tanto los aspectos mentales como emocionales, físico-biológicos y culturales del individuo, la interpretación y la comprensión se asoman como el sustento fundamental, permitiendo el equilibrio entre la razón, la conceptualización posterior a la experiencia, y el natural deseo e intento de compartir, relacionarse desde las particulares visiones, creando vínculos y puentes de intercomunicación e intercambio social. Creando significados, construyendo la realidad a la vez que participa en su transformación directa, que en este sentido de la investigación tiene que ver con el escrito de un relato personal, con la perspectiva de vivir y recordar una situación íntima, que a su vez podrá generar otros significados.

2.1.2 El ser humano percibe, produce e interpreta: crea significados.

En este apartado se centrará en dos conceptos sustanciales que atañen a esta línea de análisis: interpretación y creación. Específicamente en el marco de la producción y construcción de significado, esto es, dentro una cultura determinada. Si bien el proceso comunicativo se conforma básicamente por los siguientes elementos: emisor, receptor, canal, código, referente, contexto y mensaje, habría que tener en consideración un factor decisivo con relación a estos conceptos primordiales: la asimilación de la realidad y su expresión individual dentro de los parámetros en los que se circunscribe determinada sociedad.

De tal forma que todo individuo que ha atravesado por la personalización, es decir, un ser social, cultural y, por ende, histórico, encierra en sí mismo la esencia inconfundible de la humanización como proceso antropológico, que se debe a una cultura dada por la interacción del otro, del que no puede negar sus orígenes culturales, acorde a este precepto Geertz (2003) señaló que:

el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (p. 20).

El hombre se apoya, como se ha sostenido en primera instancia por su capacidad interpretativa, sensorial y perceptiva del entorno, y por el impulso creativo como eje central que permite la expresión del yo para la consecución del sentido de pertenencia dentro de un grupo delimitado, pero que lo adentra a forma parte de un mundo.

Por su parte, Bruner (1991) describió lo que representa la conformación del yo, que no solo surge de una esencia interior, independientemente del mundo social, sino de las experiencias de un mundo de significados, de imágenes y vínculos sociales en donde de

alguna manera todos se encuentran relacionados y comparten una comunidad a través del lenguaje como parte imprescindible de la construcción social y de la misma literatura. (p.54).

Es así que el hombre se conduce por un canal de expresión significativa, y alcanza finalmente el estado de conciencia de sí. Aunque este puerto no es precisamente el final de su camino como observador, experimentador y co-creador de la realidad, resultado de la colectividad y la individualidad, ante esta idea, Andrade (2002) dividió el análisis de las prácticas sociales en dos momentos clave: su origen, (al proceso de conformación en el que toman determinada forma y no otra), y el contexto actual en el que son llevadas a cabo por los individuos. De esta manera advierte ya sobre la relevancia que existe en diferenciar “qué elementos provienen de lo colectivo y cuáles son producto del aporte individual” (Andrade, 2002, p. 215).

Otro aspecto a consideración con respecto a la construcción de significado, desde un enfoque más propio de la psicología, es cuando Bruner (1991) profundiza, analizando el desarrollo de la revolución cognitiva que comienza a desenvolverse en el siglo XX y del cual señaló “se centraba en las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no sólo al mundo, sino también a ellos mismos” (p. 20).

Desde luego, una vez llegado a este punto, habría que retomar el concepto de interpretación, puesto que esta como parte vital del círculo de comunicación, es sin duda, uno de los puntos de partida de la investigación. De tal manera que, se busca recoger básicamente las impresiones y experiencias de una muestra de los participantes del proyecto: “Las palabras que nos pertenecen” y establecer así su viabilidad. Estableciendo una relación de impacto entre las estrategias pedagógicas del campo literario, el trabajo de autorreflexión del estudiante como lector-escritor.

Si se parte de lo más simple, habría que enfatizar la importancia y protagonismo que el sujeto ejerce, ya que es este el que realiza acciones, materializa los símbolos y luego los reprocessa, recicla y transforma en nuevos sistemas, en nuevos significados. Todas sus acciones tienen un sentido, ya que, aunque el actor no haya tenido intención de significar algo propiamente, su acción puede ser interpretada por otro.

Natanson (2005) en su análisis puntual acerca de la fenomenología y la teoría de significado de Schütz, acuña ciertas argumentaciones de índole más propiamente filosóficas, y despliega un panorama que se conforma por categorías de significado o tipificaciones que dirigen los supuestos hacia la diversificación de interpretaciones: “no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva desde la que sean interpretadas, esto es, según el Aquí y Ahora que experimenta el sujeto” (Schütz, 1932, como se citó en Natanson, 2005, p. 113-114).

Los significados que el ser humano percibe, produce e interpreta forman parte de círculo multifacético y variable, que no sería natural tipificarlos o tratar de encasillarlos, pues la forma en que el hombre le da sentido reflejan el cómo asimila su realidad. La riqueza de los significados se da precisamente de la diversidad en el que hombre los produce.

2.1.3 La experiencia humana creadora de significados y sentidos.

¿Cómo se podría dilucidar el concepto de *experiencia humana* de una manera concreta para los propósitos de análisis desde la contemporaneidad? De acuerdo a lo expuesto, ¿se podría considerar a la experiencia como el centro fenomenológico del que se alimenta la necesidad de expresión (desde la identidad individual) y a su vez del deseo inherente de pertenencia a una colectividad?

Todo este ir y venir del sentido, la tarea interminable de “conocerse a uno mismo” la constante interrogante existencial y la búsqueda de significado resultan ser el material del que se fabrica y con el cual se tejen las significaciones con las que a su vez se define y se

aprehende el mundo circundante. Y, puesto que no se comprende lo que no se experimenta, el proceso de creación de significados deviene directamente de la experiencia vivida. Así la experiencia determina, en un principio, la interpretación misma del mensaje, es decir, el fenómeno que es percibido desde una particular perspectiva, aunado a la inherente interacción con el entorno, da como resultado una intrincada codificación de lo real, a la vez que abre frente a ello un nuevo horizonte de posibilidades creativas e interpretativas.

Duch (como se citó en Bech y Quintero, 2012) en una parte de su análisis sobre el pensamiento simbólico, expuso especialmente dos ángulos, el de la antropología y el de la filosofía de la cultura, a partir de esta comprender o significar la propia existencia:

el ser humano no podía enfrentarse con la realidad de un modo inmediato; era capaz de abordar a la realidad física sólo por mediación de las construcciones simbólicas del lenguaje, el mito, el arte, la magia y la ciencia. Son éstas las que posibilitan dialogar y dar origen a interpretaciones que lo orientan y guían en la construcción de su existencia. (p. 30)

El ser humano experimenta, interpreta, crea y comparte significados, y las emociones y sentimientos conforman una parte esencial en su proceso de asimilación de la realidad, ya que son estos los que evidencian en primera instancia la interpretación más primitiva, por así decirlo, la primera expresión (psico-biológica) de lo que significó determinada experiencia para un individuo. Comunicar o representar las emociones más abstractas, por medio del lenguaje, o bien, de un código visual, simbólico o de acción, según Bruner (1984) podría derivar en el recurrente concepto de “un sistema dentro de otro sistema”, esto es, en sus palabras: “traducir de un modo de representación a otro”. Por lo que el proceso completo de experimentación, interpretación y representación, se plegaría hasta el infinito, en una constante cíclica que giraría en torno a la creación persistente de significados. De esto se

puede concluir que, la humanidad se experimenta a sí misma, y hace mano de todo recurso del que la naturaleza le ha dotado para intentar comprenderse.

De igual manera, Bruner, (1984) con respecto a estos sistemas de representación, (como recursos) aclaró lo siguiente:

La representación es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. La representación del mundo o de alguna parte de nuestra experiencia, posee determinadas características (...). En la construcción del modelo de algo no se incluye todo aquello que tiene que ver con él. Gran parte del aprendizaje espontáneo consiste en inducir reglas más generales para obtener formas más económicas o más eficaces de representar sucesos semejantes. Y en muchas ocasiones este aprendizaje consiste en traducir de un modo de representación a otro. (p. 122)

En consecuencia, se tiene que el ser humano-biológico, que a su vez exhibe una determinada conducta definida por el contexto sociocultural e histórico, está constantemente tratando de interpelar a lo que percibe a través de sus sentidos, procesa información viva, latente, en cambio constante, interpreta y crea sus propios significados (construir y expresar para comprender, comprender para construir y expresar). La experiencia que tiene *de las cosas*, el conocimiento que ha tomado de ellas, es entonces lo que lo define como persona.

2.1.4 Los significados humanos a raíz de una experiencia íntima.

En la persecución incansable por el sentido *de las cosas*, el hombre representa, lo que consigue discernir y concebir, a través de códigos y formas determinadas. Reconoce en algún punto, su capacidad para construir su propia realidad, y utiliza su experiencia personal (su visión del mundo) a partir de su interacción con el entorno que le rodea para re-significar y entrar en el flujo constante de información, esto es, en el conglomerado simbólico de la colectividad.

Una experiencia íntima, es decir, en este caso, una vivencia interiorizada, un suceso o fenómeno que ha sido procesado por la mente humana, puede configurar nuevas realidades, a la vez que el individuo se experimenta a sí mismo, se recrea ante distintos escenarios y se plantea cuáles son sus propias creencias acerca del mundo y el sistema vigente de valores. Es un trabajo profundo de meditación previo a la resolución del acto de comunicar o externar.

El ser humano no solo busca comunicar, sino que a través de este proceso, consigue, además, crear un sentido para sí mismo a través del lenguaje, aproximarse a la comprensión del mundo que le rodea y al cual “pertenece” y al no estar solo, se reconoce como parte de un todo consciente, que vibra e interactúa, lo que le permite expresar en términos compartidos que es un ser que no solo procesa información y codifica, sino que sobre todo siente y tiene voluntad para decidir quién es.

No es por tanto causalidad que la manera en la que uno se relaciona con los otros, con el entorno, sea en gran parte señalada y dispuesta primero por ese diálogo interno que se genera inconscientemente desde la infancia, que con el paso de los años y la experiencia, “las acciones y los actos, contienen en esencia el carácter pre-dado del yo del otro que interpretamos con el fin de indicar nuestras acciones en el mundo” (Restrepo, 2011, p. 105), lo cual se aprende a desarrollar como el camino más cercano a lo que se denomina con el término de *conciencia*, es decir, que la experiencia de vida va dando lugar a que el hombre conozca de primera mano su entorno y que sepa compartirlo en conjunto con los otros a través de acciones más responsables.

Por su parte Bruner (1996) en *Realidad mental y mundos posibles* abordó una interesante cuestión acerca de la significación de la experiencia íntima humana y argumentó sobre la integración del pensamiento, la acción y la emoción como partes de un todo inmerso en la relatividad subjetiva, lo que deriva en distintos modos de abordar y organizar las experiencias, por ejemplo, a partir del encuentro que se tenga con el mundo se crean

diferentes experiencias, algunas clasificadas en el mundo de la ciencia, la razón o la lógica, las cuales pueden ser repetibles y verificables, pero las de mayor discurso humano no se encuentran bajo este tipo de propuestas, sino de aquellas realidades constituidas con la promesa, las asociaciones, los estímulos y las amenazas.

Con base en estos preceptos, se puede deducir que la experiencia personal, es decir, la vida consciente que se significa a sí misma, de acuerdo a estos múltiples y diversos parámetros, desde la contextualización biológica, la predisposición genética, el entorno social, las delimitaciones culturales y las particularidades de la lengua, funciona como un detonante para la introspección. De ahí que el ser humano se convierta en un creador de significados, ya que la experiencia es justo lo que le permite formarse, construir sentido, desde cualquier sistema de representación. Mientras crece en conocimiento, aprende a ir modificando y reorganizando ese sentido, lo que representará, entonces, el reto primordial de toda existencia.

En cuanto a las posibilidades transformadoras de la experiencia, Ruiz (2013) sobre la teoría de John Dewey señaló acertadamente con referencia a esta interdependencia entre la vida que se experimenta y el conocimiento mismo “la experiencia también supone un esfuerzo por cambiar lo dado y en este sentido poseía una dimensión proyectiva, superando el presente inmediato. Está basada en conexiones y continuidades, e implica de manera permanente procesos de reflexión e inferencia” (p. 107).

Lo que este autor quiere decir es que la experiencia permite estos procesos de conexiones y da continuidad por medio de la reflexión, lo que implica que la experiencia produce significado, en tanto que es procesada simbólicamente a través de la razón y el lenguaje por el individuo (significador) que la percibe. Y a su vez, el significado nombra, crea y transforma a la experiencia, la redimensiona, reorganiza; mientras que el individuo adquiere conocimiento nuevo y lo integra a su sistema de recursos simbólicos con los que luego significará otras experiencias.

Asimismo, Ruiz terminó afirmando “por ello para Dewey la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos ya que ambos se refuerzan mutuamente. El pensamiento y la razón constituían procedimientos intencionales para transformar un estado de indeterminación en uno armonioso y ordenado” (p. 107).

Se concluye que, de esta manera, la experiencia particular de una persona que piensa y razona, figura como un manantial de viabilidades para dar respuesta a una transformación misma del hombre al hacer uso de herramientas potencializadoras para un registro más fidedigno, como lo es, por ejemplo, la palabra escrita.

2.2 La lectura y la palabra escrita

Más allá del deleite que pudiera generar la lectura desde el goce solitario de su entrañable naturaleza, sería mucho más próximo a lo justo decir que se lee, en líneas generales, por las posibilidades del imaginario que se abren ante los ojos, -y básicamente ante todos los sentidos.

Se lee quizá porque así se adentra a su vez, en las múltiples dimensiones sensibles del hombre; lo que permite en correspondencia, la conceptualización del hombre mismo y, por consecuencia directa, con la sustancia de la otredad. La lectura y la escritura no son por lo tanto actividades solitarias como tal, sino que promueven el encuentro con el *yo interior* y con el otro a partir de la autorreflexión a la que invita el texto.

2.2.1 La lectura y la palabra escrita: construcciones humanas

¿Qué pasaría si se trasladara la conceptualización de los significados, ya no solo a través del lenguaje hablado o desde el discurso interno, sino también haciendo uso de un instrumento inherente a la estructura del pensamiento: la lectura y la palabra escrita? Sucede que el conocimiento del que se trataba anteriormente, queda registrado, y a manera de archivo, facilita comprender el orden *de las cosas*, acontecimientos y experiencias.

Leer y escribir permite crear la realidad en conjunto con los otros, modelarla e impregnarla de sentido, ya que estas herramientas se configuran desde las capacidades racionales innatas, así como de los órdenes lógicos y necesidades sociales como seres humanos. El lenguaje escrito es, por definición, parte imprescindible de esas construcciones de significado. La palabra escrita, el texto, la literatura, enseñan pues, qué es, cómo piensa, y cómo siente la humanidad, promoviendo, como se mencionó anteriormente, el encuentro con el *yo interior* y con el otro, pero ahora con base en el análisis, la abstracción de la realidad y, de nuevo, por supuesto, de la autorreflexión.

Compagnon (2008) hizo mención precisamente de las consecuencias primeras de la lectura y la escritura en su conferencia *¿Para qué sirve la literatura?* y consideró:

Leemos porque, aunque leer no sea indispensable para vivir, la vida es más agradable, más clara, más rica para aquellos que leen que para aquellos que no lo hacen. Es un sentido más simple todavía: vivir es más fácil (...) para aquellos que saben leer, no solamente las noticias, instrucciones de uso, las ordenanzas, los periódicos y las papeletas de voto, sino también los textos literarios. (p. 33)

Por otra parte, la función de la escritura, como señaló Barthes (2011) deviene de la relación directa entre la creación y la sociedad; la realidad de las formas y todo aquello que se denomina “externo” es captado e interpretado desde la visión e intención humanas. De esta manera es que surge la escritura como una significativa experiencia lingüística, como un acto de recepción, abstracción, de un singular proceso creativo y de la expresión del hombre que se reconoce partícipe de la significación de la sociedad.

El acto escritural, por su propia cuenta, brinda un canal creativo en tanto que rescata de la carencia de sentido, es decir, del tiempo y los acontecimientos de los que no se lleva cuenta, como lo expresó Ricoeur (2018) “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo” (p. 39).

La palabra que ha quedado como una impronta, en un texto, en un libro, en un cartel, se vuelve vestigio de un exhaustivo y refinado trabajo de construcción de significado. Y este, desde la lectura o la escritura como mencionó Vera (2009 como se citó en Mata, 2009) representa un auténtico ejercicio del diálogo, tanto con el mundo que es codificado a través de la letra, como de la propia y compleja interioridad.

La lectura y la escritura conforman una mancuerna ideal si lo que se persigue es la introspección y la búsqueda de sí en el plano interpretativo y comunicacional. Así pues, leer y escribir son habilidades que mientras más se trabajan y practican, más acercan a la comprensión de la esencia humana. En palabras de Petit (2011):

Construir el sentido de la vida, su identidad. Leer sirve ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia existencia o a su parte de sombra o su verdad interior secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia. (p. 583)

La lectura podría considerarse como una fase de la acción receptora, cuyo plano creativo es de la interpretación y la recreación desde el individuo que lee, la escritura sería un acto emisor que crea, expresa y transmite una visión particular, es decir, es una interpretación “puesta por escrito”, un registro más sólido, si se quiere. En resumen, lectura y escritura son ambas disposiciones constructivas, de carácter no solo individual, sino también social, y generan profundos e inapreciables lazos con el continuo aprendizaje que ofrece la vida.

2.2.2 La lectura construye y reconstruye significados.

Como se ha tratado con anterioridad, lo que es dado a través de la experiencia, puede, en determinado momento participar directamente en la construcción de significados, aunado a ello el proceso lector, consiente y, de hecho, genera nuevas posibilidades de significación, es decir, de realidades nuevas. El acto de leer constituye por sí solo, el portal semiológico que una vez abierto, facilita la edificación creativa de nuevos conceptos, ampliando la perspectiva de lo que el mundo es o puede ser; resulta ser lo que se

denominaría como un amplificador de posibilidades de experiencias significativas, de ahí su facultad para construir y re-construir la realidad humana.

La lectura es un proceso cíclico, en el cual se significan, apropian y resignifican (interpretan) las palabras y conceptualizaciones simbólico-lingüísticas. Es una labor que relaciona al lector con el autor en cuestión, refiriéndose aquí sobre todo al texto literario, el cual requiere un cierto grado de concentración y compromiso para su apropiación formal, además, el lector-autor, pueden ser la misma persona y la interpretación se convierte en una introspección en donde el ser humano se propia de su conciencia y reflexiona sobre sí mismo.

El proceso lector, por su carácter intrínseco y subjetivo suele relacionarse equívocamente con la pasividad, el carácter neutro o la inmovilidad. Empero, la actitud del lector comprometido no tiene que ver en lo absoluto con la inactividad, por el contrario, un lector activo, que interactúa con el texto en cuestión, se encuentra en una continua labor de interpretación y autorreflexión.

De acuerdo con Petit (2018) la lectura es todo lo opuesto a la pasividad, ya que el lector: “se lo apropia, lo interpela, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre las líneas y los entremezcla con el autor. Y es allí, (...) en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye” (p. 28).

Esa construcción puede manifestarse a través del acto literario como generador de realidades. Ante esta posibilidad, Argüelles (2014) argumentó que la imaginación y la apertura conforman la fórmula más óptima para recrear el mundo e intervenir en él “no hay otra forma de leer, y de inventar el mundo, si no es con algo de imaginación y con la más alta disposición para ello” (p. 29). De ahí el poder de la lectura para revivir épocas pasadas, para reformular el presente, para cuestionar el entorno y tomar conciencia de otras estructuras de pensamiento. Leer es abrirse a nuevas realidades y reconocer al hombre

dentro de un todo unificado que razona, siente, crea y se relaciona compartiendo su esencia individual.

Steiner (2013), por su parte explicó cómo es que la lectura representa una valiosa parte en la configuración del modo activo del ser humano como lector; la influencia que puede ejercer la literatura sobre la imaginación y conciencia es decisiva en cuanto a la capacidad de interpretación y creación:

A lo que me he estado encaminando todo el tiempo es a la noción de la *capacidad literaria humana*. (...) Cuando es algo más que fantaseo o un apetito indiferente emanado del tedio, la lectura es un modo de acción. Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos asedian; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestra imaginación y nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones, nuestros sueños más secretos. (p. 27)

Se busca pues, desarrollar y fomentar la lectura, por así decirse, por gusto, e impulsar a su vez la escritura como una experimentación que se da por medio de una creación más personal y significativa a partir de las propias realidades del ser humano, de sus conocimientos, vivencias y expectativas.

La lectura es una transmisión de conocimientos que representan en sí, la herencia, aspiraciones como raza, como avances, errores y aciertos comunes, el ímpetu inherente de crear, reflexionar y compartir, conforman, en el sentido más humanista, el propósito de leer para construir y reconstruir significados. No se debe desligar la idea de que la lectura tiene su base en la escritura, la cual también es un instrumento generador de cultura y que no solo es *individual*, sino que además es de carácter *social*, lo cual facilita que el ser humano a su vez

participe al compartir sus ideas, su mundo ilustrado, es decir, se debe a una comunidad, por tanto, en ella también genera significados.

2.2.3 La palabra escrita como semblanza de experiencias significativas.

La palabra escrita es dirigida, evidentemente, hacia un receptor-lector-intérprete (como ya se mencionó el receptor también puede ser quien escribe), contiene en sí misma un multiverso de posibilidades intersubjetivas, a la vez que comparte estructuralmente la misma línea simbólica referencial de *lo que es* la realidad, de acuerdo con las normas particulares del lenguaje, la lengua y el contexto general en cuestión, que permiten al mismo tiempo la construcción textual.

El texto como portal hacia la interiorización tanto de quien escribe como del que lee, construye por sí mismo múltiples significados a través de la conjugación simbólica del lenguaje en su intención comunicativa, el trasfondo antropológico y cultural. La escritura brinda entonces una oportunidad inequívoca para transportar, compartir y la cosmovisión individual. Bruner (1984) en *Acción, pensamiento y lenguaje* abordó el tópico sobre las normas específicas del lenguaje que hay que conocer y dominar al momento de construir significados y organizar de manera narrativa la existencia:

Se puede reconocer la imagen de un suceso una vez que lo hemos experimentado, sin embargo, no podemos conocer la palabra que designa a un suceso por el hecho de haberlo experimentado. La significación lingüística es fundamentalmente arbitraria y depende del dominio de un código simbólico. Por tanto, para hacer una descripción lingüística es necesario conocer, no sólo los referentes de las palabras, sino también las reglas para construir y transformar las emisiones. (p.123)

El hombre en su búsqueda de expansión por tocar la conciencia de otros, que son a su vez como él mismo, desde la estructura del pensamiento traducido a las palabras y símbolos, entretejiendo una red comunicativa, reinventando el sentido del orden simbólico cultural;

transformando el orden desde ese punto de inflexión en el que las cosas pueden convertirse en lo que se les designe. La posibilidad de crear, recrear y nombrar el mundo cuantas veces se quiera.

Escribir, como acto consciente, representa hasta cierto punto esta apertura, el reconocimiento con uno mismo del poder creativo e intelectual para construir la realidad desde un lenguaje personal. Y es precisamente haciendo uso del poder de la palabra escrita se puede llegar a conducir y compartir más efectivamente, desde las posibilidades sensoriales, sensibles e intelectuales la experiencia personal al otro, lo que conduce a construir al mismo tiempo un estilo de cómo comunicar, de cómo escribir. Por otra parte, Barthes (2011) argumentó desde una perspectiva histórica, que el estilo del escritor confabula todo un lenguaje personal y único, es decir, que escribir, como expresión literaria, recaba sus recursos de la experiencia directa de vida del autor:

La lengua está más acá de la Literatura. El estilo casi más allá: imágenes, elocución, léxico nacen del cuerpo y del pasado del escritor y poco a poco se transforman en los automatismos de su arte. Así, bajo el nombre de estilo, se forma un lenguaje autárquico que se hunde en la mitología personal y secreta del autor, en esa hipofísica de la palabra donde se forma la primera pareja de las palabras y las cosas, donde se instalan de una vez por todas los grandes temas verbales de su existencia. (p. 18)

El estilo de escritura facilita el comunicar de una manera mucha más concreta que lo hablado, cómo se vive, se siente, se es, se percibe, cuáles son los procesos personales de asimilación y transformación que se están experimentando, todo el bagaje interpersonal que define en cierta medida el propio discurso; puesto que se hace uso directo del simbolismo integrado y arraigado en la psique de manera arquetípica, adaptándose comprometidamente a las reglas del lenguaje escrito para expresar y participar en la re-significación de la propia vida y la de los demás.

Ahora bien, al adentrarse de lleno a la acción específicamente literaria se podría atisbar que esta representa entonces ese intercambio de conocimientos que se despliega desde una estructuración lógicamente relacional humana: un sistema de símbolos proyectados hacia la posteridad, con fines de registro y análisis socio-histórico, al orden y por supuesto, a su renovación incesante; favoreciendo de esta manera, el desarrollo de la civilización como se conoce, impulsándola hacia su evolución.

Este aspecto teórico con relación a la influencia entre lenguaje literario y sociedad, proyecta en la escritura su carácter funcional, obedece, según Barthes (2011) a una realidad ambigua, pues afirmó que nace de la confrontación del hombre-escritor con su sociedad y, por otro lado, de la transferencia inevitable que surge una vez que la palabra ha quedado fija, precisamente desde esa finalidad social originaria o aparente hasta “las fuentes instrumentales de su creación”. Esto sin dejar de lado la problemática ineludible que se genera a partir del proceso autor-lector, y el momento en que un texto literario no solo es producido, sino leído.

De igual manera, la experiencia denominada significativa, aquella que por encima de lo cotidiano ha marcado o ha provocado un impacto profundo en la vida, encuentra en la expresión escrita la intención comunicativa estética.

El proceso de escritura en un complejo marco histórico y humano abre un abanico de posibilidades, derivaciones de análisis y puntos de partida:

De esta manera la elección y luego la responsabilidad de una escritura designan una Libertad, pero esta libertad no tiene los mismos límites en los diferentes momentos de la Historia. Al escritor no le está dado elegir su escritura en una especie de arsenal intemporal de formas literarias. Bajo la presión de la Historia y de la tradición se establecen las posibles escrituras de un escritor dado. (Barthes, 2011, p. 22)

Finalmente, las ideas de una interrelación del lenguaje con la palabra escrita, desde el análisis vinculado de los autores *Bruner* y *Barthes*, permitirá ampliar el enfoque causal de la

acción de escribir, hacia una visión panorámica que manifieste y sostenga las posibilidades creativas que el símbolo, como tal, genera a raíz de las aplicaciones que conlleva la literatura en un contexto histórico cultural dado, aunado a las singularidades estilísticas del autor, que dan como resultado, una variada gama de posibles realidades compartidas a través de la palabra escrita como semblanza de experiencias significativas. De ahí su riqueza como recurso y medio de significación.

2.2.4 Lenguaje, narración y experiencia a través del relato.

Como se ha podido entrever, las conexiones metalingüísticas entre la necesidad simbólica y la experiencia humana son ineludibles. Una vez llegado este punto habría que denotar la relevancia que radica en descubrir las oportunidades que el acto narrativo despliega a través de su naturaleza creativa de repetir y reformular cíclicamente la relación individuo-sociedad, lo interno y externo que se tocan y envuelven, fusionándose en una continua retroalimentación.

La narración, como parte esencial de la configuración mental, es un intento por ordenar los acontecimientos y nombrarlos, darles sentido mientras que los crea a través de la palabra escrita. La vida, con su carácter efímero y su transitoriedad intrínseca, alecciona a los seres humanos poseedores de conciencia, memoria y noción de sociedad; se está quizá “destinados” a comunicar, a través del relato, la propia experiencia como seres únicos, o también como “una especie sujeta al relato (...) nuestra especie parece estar atada a la necesidad de una regurgitación lingüística de su experiencia” (Pascal Quignard, 1989, como se citó en Petit 2018, p. 79).

De esta manera inevitable, la escritura de vida surge, en algún punto de la historia personal y, desde la perspectiva literaria, cada fragmento vivido es un momento que puede contarse, a fin de reconocer lo aprendido en la experiencia misma. Es así que el acto narrativo como escritura de vida conduce a una profunda autorreflexión; pero no solo desde la

singularidad de la experiencia o de la personalidad estilística de quien la escribe, sino también a partir del conglomerado de la cultura misma y la historia humana. En este contexto Larrosa (2011) sugirió que:

La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos). (pp. 433-434)

Desde las más profundas raíces lingüísticas del relato, es entonces, que se pueden vislumbrar las intenciones del que escribe; reflejarse en sus palabras, en sus acciones que también son traducidas en palabras. Y aún más ambicioso, lograr externar lo más fielmente posible su interpretación del mundo, de la esencia humana y sus posibilidades a través de la palabra escrita; en la que no hay marcha atrás, pues se establece al dictamen de su contextualización histórica y perdura en el transcurso del tiempo: ese primer enemigo vital a vencer.

Ya sea a partir de la aproximación al relato desde la lectura, o de su proceso escritural como acto comunicativo humano, la narración se desenvuelve como la vida lo hace; y eso procura una conexión sensible en la que tanto el autor como el lector se identifican y construyen su propia identidad como seres temporales y pensantes que pueden elegir con base en sus principios, cómo vivir, y en este sentido, Modeleuzki (2011) comentó:

Que la manera de verse uno mismo es a través de los relatos que unifican la propia vida, no resulta extraña la posibilidad de sentirse identificado con los relatos de ficción. Cuando alguien es receptor de un relato, sea en la forma que fuere (narración oral, novela, cine, etc.), como éste se desarrolla de modo semejante a como se desenvuelve su propia vida, ya que toda narración implica codificación y selección de momentos, se reconoce inmediatamente a los personajes como humanos. (p. 176)

Es por tal motivo que, durante todo lo que dure una vida se podrá considerar al ser humano como ser literario, ser narrativo; ya que contar, estructurar el relato, primeramente, de la experiencia, es sin duda una parte esencial de la conformación humana. Como bien expresó Petit (2013) “para construir sentido, para construirnos, no dejamos nunca de contar, en voz alta o en el secreto de nuestra soledad: nuestras vidas están completamente entretejidas con relatos que unen entre sí, elementos discontinuos” (p. 22).

2.2.5 Los relatos de experiencias humanas reales y no de ficción.

El relato, como escritura de vida, de experiencias humanas reales y no de ficción de acuerdo a Larrosa (2011) se entrelaza con la significación y construcción de un personaje, el cual, puede ser directamente uno mismo, (como en el caso del relato autobiográfico); o bien, recurrir a la ficción para crear argumentos supuestos a partir tanto de la experiencia real como de lo fantástico y ficcional. Sea cual sea la elección de la línea del relato, este contiene, cada vez que se recrea por parte de un lector, posibilidades infinitas de interpretación:

Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega. Por lo tanto, responder a la pregunta de quiénes somos implica una interpretación narrativa de nosotros mismos, implica una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama, y es análogo, por tanto, a la construcción de un personaje. (Larrosa, 2011, p. 424)

Es así como el relato moldea, acentúa y matiza ciertos elementos que se vuelven indispensables para la consecución de un mensaje construido por el autor; cada fragmento vivido de su proceso de abstracción de la realidad ha decidido destacar, como dijo Ricoeur (2018) en una narración que re-significa lo que ya se ha pre-significado en el plano íntimo y personal del obrar humano.

Parte esencial de lo que se define como ser humano, la conforma, engloba y representa el acto creativo argumentado del relato; al poner por escrito la imaginaria simbólica del sentido interpretativo y estético del mundo, se está dejando evidencia viva, latente, de la naturaleza sensible e intelectual del hombre; al respecto, Petit (2011) escribió:

Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, (...) el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. (p. 292)

De acuerdo a Petit (2011) se interpreta que el relato ayuda a re-significar, a reconocer, simbolizar y nombrar, mientras en el entretejido de la historia se va conociendo al hombre mismo, es ahí en donde se encuentra el profundo valor del regalo de la literatura, en donde imagen y símbolo se palpan en una historia de vida en la que el escritor y lector logran apreciar el fondo y la forma, que ha sido particularmente cuidada por el autor o, como señaló Natanson (2005) al citar a Schütz (1932) quien había indicado que es la misma experiencia individual e inmediata la que guarda esa relación en la que el sujeto aprehende la realidad en donde el espacio y el tiempo en que transcurre determinan las vivencias de todo individuo, de ahí la construcción del relato como experiencia humana y no de ficción.

2.2.6 Experiencias significativas de vida: el relato personal como un encuentro íntimo.

¿Qué se persigue cuando se escribe un relato basado en acontecimientos que efectivamente sucedieron? ¿Cómo definir esa necesidad imperante que en determinado momento conduce a la construcción de un relato parcial o enteramente autobiográfico? Es probable que, en el interior, la realidad como se conoce se haya desbordado, exigiendo un desdoblamiento que intercala ficciones, supuestos, y hechos, integrándolos en una inmensa

madeja interpretativa de emociones, sensaciones, pensamientos e ideales. La estructura técnica y los fundamentos teóricos son solo las herramientas que permiten la exteriorización y transmisión de dicho constructo, de tal suerte que “lo real halla un lugar, un *mostrarse* en la literatura” (Ortiz, 2018, p. 60).

La forma narrativa corresponde en términos de referencia autobiográfica, a la manifestación no solo de lo sucesivo o cronológico, esto llevaría a distintas estructuraciones más relacionadas con la crónica, por ejemplo. Es entonces que se retoma a Lejeune (1994) quien propuso que hay que definir la autobiografía como un relato retrospectivo en prosa que alguien escribió ocupándose de su propia existencia en el que centró parte de su vida individual, y en particular en la historia de su propia personalidad. (Lejeune, 1994) también definió que es el relato o acto autobiográfico, también, el misterio propio de la vida humana, es esa mezcla de sueños, deseos y perspectivas en medio del yo como concepto, como reconoció Larrosa (2011):

La vida humana no consiste en una sucesión de hechos. Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. (p. 420)

Por tal motivo es que, durante todo lo que dure la vida se podrá considerar al hombre como ser literario, narrativo, cuyas experiencias de vida le han otorgado una significación que él logró plasmar en su propio relato, la vida misma es un ejemplo de ello, ya que contar, estructurar el relato, primeramente, basado en la experiencia, es una parte esencial de la conformación humana. Como bien expresó Petit (2018)

A lo largo de toda la vida, para construir sentido, para construirnos, no dejamos nunca de contar, en voz alta o en el secreto de nuestra soledad: nuestras vidas están

completamente entrelazadas con relatos que unen entre sí, elementos discontinuos.

(p. 181)

La escritura del relato, como el entrelazado de la vida de una persona, es un camino del cual falta mucho por recorrer, pues este depende de la experiencia de vida que posiblemente aún no se ha vivido, por tal aún no se puede escribir, de ahí la necesidad de relatar paso a paso y hacer de la vida un acto autobiográfico, quizás paulatino, con el fin de establecer una identidad propia. De igual manera, como planteó Larrosa (2011), la identidad de una persona solo se construye a través de la relación entre la cuestión narrativa y la autocomprensión:

Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta el sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia. Si esto es así, la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante en las historias que escuchamos y que leemos. (p. 426)

Para finalizar, el relatar, desde el trabajo introspectivo y de reflexión que implica el acto autobiográfico, representa una comprometida y una tarea nada fácil de autoconocimiento: pues al mismo tiempo se aprueba la participación de los otros -lectores- en la construcción de su propia identidad; quien escribe su propia historia, se revela ante sí mismo con nuevos ojos, y comprende, con mayor empatía, la naturaleza imperfecta del tejido social y del hombre mismo. Tal como especificó Schütz (1932, como se citó en Natanson, 2005) es el mismo sujeto quien vive en el mundo social por el cual está determinado parte de su biografía y su experiencia inmediata y única.

2.3 La literatura

La literatura como el arte de escribir, posee entre sus múltiples consideraciones un registro de la memoria creativa del hombre desde donde se pueden abordar los orígenes de la historia misma a través de la representación lingüística y literaria, lo que le ha permitido que su estudio forme parte de los modelos educativos actuales, por su propia cualidad de sucesión y de legado.

2.3.1 La literatura un espacio en el quehacer educativo.

En los modelos educativos de hoy día, se aborda con frecuencia el término de didáctica literaria, la cual surge como una necesidad para comprender el quehacer educativo en donde se estudia a la literatura como parte fundamental en la formación de los individuos, así pues, el objetivo elemental de la didáctica de la literatura es centrarse en los estudiantes, para que desarrollen una percepción individual, con relación a su entorno y toda la cosmogonía literaria que se desprende de la práctica lectora, elemento fundamental de la didáctica literaria, aunada, además, a estrategias de comunicación literaria, tales como: debates con relación a las obras, aprendizaje de la interpretación, reflexión de los elementos teóricos lingüísticos y el desarrollo de la autoconciencia a través de la experiencia estética, son las que permitirán que los individuos-lectores en formación se integren más conscientes y responsables a determinada comunidad cultural, y desarrollen, por tanto, sus aptitudes más humanas.

El proceso de lectura-escritura vista desde la didáctica necesita también de una estructura determinada que a la vez funcione como facilitadora de los fines primeros de la literatura, pues, de acuerdo a Martos (1988) sin una definición clara de los objetivos, métodos y límites que exige la didáctica de la literatura, la docencia misma puede convertirse en el resultado rutinario de una visión puramente subjetiva, se entiende con ello que no debe perderse de vista que los procesos de la didáctica de la literatura se cumplen

solo cuando se tiene claridad en sus objetivos, por eso es fundamental que el abordaje de la lectura-escritura se lleve a las aulas de la manera más consciente y posible.

La didáctica de la literatura tiene como herramienta principal la lectura de textos literarios, que es sobre todo una de las mejores estrategias de aprendizaje para el estudio y apreciación de la literatura, así como también para formar alumnos lectores-escritores que actúen, ya desde el plano social como agentes humanistas generadores de cambios. Puesto que, la literatura es el medio lingüístico más eficaz para la verbalización y desarrollo contextual de situaciones y entornos con base en su carácter reflexivo.

No obstante, es posible afirmar que la orientación didáctica del estudio literario, en ocasiones, se reduce en una metódica instrumentalista para abordar algunas variables del proceso de enseñanza y aprendizaje, desposeyéndola de su carácter de importancia, por ello es necesaria una didáctica más interesada que sepa no solo qué es la literatura, sino de qué manera puede impactar al alumno-lector, que es a su vez el creador y la autoridad en su propio sistema de creencias.

De esta manera es que se ha podido evidenciar que actualmente, uno de los principales retos de la didáctica literaria es el que afrontan los docentes que enseñan literatura: se busca, fomentar la lectura por gusto e impulsar la escritura como un experimentación que se da por medio de la creación literaria; aplicar nuevas metodologías de enseñanza que permitan el aprecio y valoración del estudio literario, promoviendo la interpretación de textos a partir de las propias realidades de los estudiantes, sus conocimientos, experiencias y expectativas.

La transmisión de un conocimiento que representa en sí, la herencia de las aspiraciones de una sociedad, los avances, taras y aciertos comunes, el ímpetu inherente de crear, reflexionar y compartir, conforman, en el sentido más humanista, el propósito de la educación literaria. En lo que concierne a la sensibilidad humana; a su necesidad y

capacidad de expresión, las áreas de conocimiento que le abrigan y alimentan corresponden de manera natural a aquellas que emanan de la enseñanza literaria conformada por la escritura y la lectura, guiadas por procesos de enseñanza en donde se requiere, como señaló Mata (2009):

De experiencias progresivas, motivadoras, dirigidas por manos expertas, fundamentalmente las de los profesores y profesoras que no solo saben de libros, sino que, además, leen. Su enseñanza resulta un camino difícil e inseguro, pero que hay que emprender, porque de transitarlo a no hacerlo nos jugamos la educación de las próximas generaciones. (pp. 11-12)

De acuerdo con Mata (2009), se puede interpretar que el aprendizaje de la lectura y escritura si se quedan limitados, la educación impartida por parte de los profesores coarta la capacidad o posibilidad de desenvolvimiento de las futuras generaciones para compartir historias, relatos de experiencia de vida o imaginarios que son producto de las prácticas de lectura como de la escritura dentro de las aulas.

Por su parte, Ivey (2014) citó que el valor de la lectura literaria en este proceso de enseñanza no puede reducirse solo a una habilidad técnica. De esta manera, el docente como posibilitador y promotor de la lectura, representa la figura guía, puesto que, como indicó Petit (2011), son los profesores como una especie de promotores de la lectura, quienes permiten de este modo una nueva experiencia basada en esos momentos en los que construye paso a paso un mundo habitable para el alumno lector.

Es precisamente que, con una actitud analítica, el profesor va abriendo caminos para generar espacios no solo para leer, sino también para escribir y crear nuevas realidades. En relación con este aspecto, Ortiz (2018) señaló que una obra literaria acerca al lector a otras dimensiones y es este proceso que da la posibilidad de que el rol del maestro deje de ser enseñante y pase a ser un posibilitador de explicitación de mundos

posibles, lo que da como resultado que los alumnos establezcan relaciones entre la atmosfera del texto y su mundo propio.

De esta manera resulta que los propósitos de los métodos de enseñanza de la literatura son un proceso colaborativo generador de vínculos entre el lector, su propio mundo y el del texto. En lo concerniente a esta idea otro de los puntos de partida que marcan la dirección de este proceso para la enseñanza de la literatura fue considerar que el papel del profesor es de vital importancia, porque este fundamente sus bases ideológicas para que la lectura y la escritura no sigan tratándose como el estudio de la literatura de modo mecánico, es decir, en descifrar mensajes o conocer las palabras que no siempre inducen a comprender su sentido o su mensaje literario, se trata de conducir a los alumnos para que sepan leer y escribir que puedan comunicar o externar sentimientos y emociones, ya sea con la experiencia de la lectura de un texto o con la composición literaria mediante la escritura creativa.

Bajo la misma línea argumental de no concebir a la enseñanza de la literatura como un proceso mecanizado, Garrido (2004) afirmó que el enseñar literatura no consiste en una colección de datos, sino que se tiene que vivir, experimentar, no se enseña, se vive y se comparte el acto literario. Se podría decir, que el docente de literatura tiene ahora una tarea comprometida con sus alumnos, en cuanto a que más que ser un conocedor o archivador técnico de libros, debe ser un lector sensible, reflexivo y analítico de su quehacer y de su entorno. Por su parte Larrosa (2011) reafirmó, para la enseñanza de la literatura, si se lee solo como pura adquisición del conocimiento, la lectura se convertirá en un saber didáctico sobre la literatura y sus autores.

Por consiguiente, resulta vital el actualizar el trabajo docente bajo un enfoque, que más que una enseñanza básica de la literatura, se conciba como un proceso conformado no solo por datos o información, sino entenderla como la conformación de rostros o mundos

humanos, de los cuales están inspiradas las obras literarias, así invitar a que el maestro y el alumno tengan una transformación; al tratarse de la enseñanza, particularmente es el maestro quien debe ser un posibilitador, más que una autoridad que se impone y limita las capacidades introspectivas de los alumnos.

No es cuestión de ensalzar hasta el hastío, la importancia del papel docente en la reflexión e introspección que la enseñanza de la literatura permite desde la pedagogía, desde la lectura literaria, no hay que olvidar que la literatura, como expuso Ivey (2014) es una herramienta potencialmente útil para los alumnos. De ahí que cuando se seleccionen obras literarias para leer sean en parte contemporáneas porque en particular son inherentemente relevantes, debido a su diseño, responden a los desafíos culturales y emocionales que los jóvenes enfrentan en su día a día. Por ello, hay que crear modelos de enseñanza que se deban así mismo transformarse, adaptarse también a las nuevas necesidades de los alumnos y desafíos de este mundo cambiante.

2.3.2 El fenómeno de la literatura como constructora de significados.

El acto literario como reflejo histórico de la humanidad permite la expresión de un individuo inserto en un contexto determinado para que pueda desenvolverse en términos de generación y de intercambio cultural, es este acto lo que da pie a la colectividad y red de intercomunicación y como señaló Cerrillo (2016) es una vía de comunicación para acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y, con ellas, a la identidad propia de cualquier colectividad, pero bajo las posibilidades de una perspectiva literaria, es decir, que procede de la literatura, la cual es definida por la Real Academia Española (RAE, 2018) como el arte de la expresión verbal.

Es la literatura quien representa los arbitrios del ser humano entre qué leer y qué escribir para comunicarse y a su vez reconocerse en medio de un acontecer histórico, aunque la acción literaria esté determinada en cierta medida por los cambios y

transformaciones sociales, también guarda entre sus más valiosas facultades la del poder generativo de la intervención cultural e histórica.

De acuerdo a este quehacer literario como base meramente humano y social a través de su propia historia, se puede deducir, según Modzelewski (2011), que el acto literario debió representar desde el principio para el hombre, una necesidad y un recurso invaluable en lo que se refiere a su característica de ser social. De ahí que posteriormente derivaran las tradiciones orales, los mitos cosmogónicos, las leyendas y tragedias como primeras manifestaciones lingüísticas identitarias, históricas, y principalmente de carácter formativo; es este acto literario una traducción de escritura, de comunicación que ha pasado por distintas formas.

Por su parte Cerrillo (2016) consideró que la sociedad desde su origen ha ofrecido una variedad de ejemplos en donde el hombre ha tenido la necesidad de comunicar sus ideas a otros individuos: las inscripciones romanas, los pliegos de cordel medievales, el libro, el periódico, el teletipo y hoy las redes sociales, todos ellos, y otros, han sido vehículos de expresión y comunicación de ideas; algunos de estos aún permiten en la actualidad la comunicación de historias, noticias, ideas y sentimientos.

Todas estas formas, que el hombre ha buscado para comunicarse por medio de su acción literaria, tienen su origen en el registro de la lingüística, la simbología y hasta la antropología, las cuales han permitido reconstruir algunos de esos puntos cruciales por los que la humanidad ha transitado en su proceso evolutivo, desde la fonética más rústica hasta la más primitiva, cuyos fines comunicativos se alineaban a las necesidades más básicas de supervivencia del hombre, quien paso a paso fue consiguiendo superarse cualitativamente en lo referente a la manera de relacionarse con el otro, y no solo desde su oralidad, sino también desde su acción literaria.

Por tanto, el hombre en su ímpetu de hacer valer su acto literario ha mantenido una relación fundamental entre lenguaje literario y la realidad social, es decir, que la escritura ha sido una forma de identificación individual, pero también de ser social funcional, y según Barthes (2011) esto obedece a una realidad ambigua, que nace, por un lado, de la confrontación del hombre-escritor con su sociedad, y por otro, de la transferencia inevitable que surge una vez que la palabra ha quedado fija, precisamente desde esa finalidad social originaria o aparente hasta las fuentes instrumentales de su creación, sin dejar de lado la problemática ineludible que se genera a partir del proceso autor-lector, y el momento en que un texto literario es no solo producido, sino leído. Este carácter ambiguo que envuelve el proceso de escritura en un complejo marco histórico y humano abre un abanico de posibilidades, derivaciones de análisis y puntos de partida.

Es el acto literario una acción del hombre que produce y crea al mismo hombre y es este quien utiliza el lenguaje literario con una finalidad, no solo para comunicar, sino para transformarse. Este acto literario, para Cerrillo (2016) es una expresión estética y es el resultado de la aplicación de convenciones, normas, criterios de carácter expresivo y comunicativo. En otras palabras, estas aplicaciones, permiten ampliar el enfoque causal de la acción de escribir, hacia una visión panorámica que manifieste y sostenga las posibilidades creativas en donde ese lenguaje literario de signo y símbolo, como tal, pueden llegar a significar y a generar en el plano de la subjetividad la expresión más auténtica e íntima del hombre, como indicó Barthes (2011):

Bajo el nombre de estilo, se forma un lenguaje autárquico que se hunde en la mitología personal y secreta del autor, en esa hipofísica de la palabra donde se forma la primera pareja de las palabras y las cosas, donde se instalan de una vez por todas los grandes temas verbales de su existencia. (p. 18)

Es decir, las aplicaciones que conlleva la literatura, la acción de escribir en un contexto histórico dado, aunado a las singularidades estilísticas del autor, nos dan como resultado, una variada gama de posibles realidades compartidas a través de la historia de la literatura, la cual “cobra todo su sentido cuando somos conscientes de que es la depositaria de vidas, los pensamientos, las emociones y los sueños de las personas” (Cerrillo, 2016, p. 22).

El fenómeno de la literatura como creadora de significados, se traduce en el intercambio de conocimientos, ideas y sentimientos a través de la comunicación escrita, que se despliegan en una estructuración lógicamente relacional humana, en un sistema de símbolos proyectados hacia la posteridad, los cuales sirven como fines educativos del interés social común y al orden, favoreciendo de esta manera, el desarrollo de la civilización como se conoce hoy día.

La literatura, el texto literario en sí, se volvió en algún punto de la línea temporal en esa herramienta imprescindible que facilitó el registro del desplazamiento de un momento histórico a otro, del cambio y de la reafirmación de aquellos patrones intrínsecos de nuestra identidad cultural humana. De este modo, mediante las antiguas representaciones escritas como lo indicó Cerrillo (2016), los jeroglíficos, xilografías o pictogramas, que representaban por escrito una comunicación, con la finalidad de conservar más allá de la memoria, la supervivencia del tiempo en que fueron escritos los textos, nos dan esa ejemplificación de expresión artística e identidad humana que han dado pie a lo que se conoce actualmente como texto literario.

De igual manera, el texto literario como cuerpo de la literatura, se enriquece de modos y formas para poder estructurarse y conformarse, como indicó Modzelewski (2011) se complementan en una base meramente pragmática, en donde el texto literario es convertido en un acto de comunicación: quizá el más apegado a lo genuino del alma y a la

concepción de sí, puesto que nace de su propia interpelación y del sentido mismo de la existencia cultural, histórica y por supuesto, literaria.

En consecuencia, cultura, historia y literatura se vinculan sintéticamente en cuanto que la literatura registra y cuenta la historia del desarrollo cultural de la humanidad por medio del texto literario, y vista desde el ojo humano del que la experimenta, en el determinado momento de escribirla y bajo normas tanto establecidas o recreadas por el mismo hombre. Al respecto, Pozuelo (1988) expuso que:

La definición del texto literario como un texto de *codificación plural* en el que intervienen junto a la codificación de la lengua natural, las normas literarias intrínsecas como normas poéticas y de valores dentro de una cultura literaria dada, las reglas y normas, los códigos culturales de tipo artístico, ideológicos, textos periodísticos, políticos, etc. (p. 72)

Lo que conlleva a proponer que la codificación y creación del mundo, de alguna manera otorga ese carácter re-significador. Por lo tanto, se comprende que el texto literario entreteje la cultura y se vuelve, por consiguiente, la utilidad subjetiva que da sentido a los hechos históricos, culturales y, por ende, literarios. Es así como a lo largo de la línea temporal de la historia se ha sido capaz no solo de percibir, sino también de abstraer y asimilar los fenómenos naturales en cuanto a conceptualizaciones y sistemas de símbolos para ser compartidos por una comunidad, tanto en el plano cultural e intelectual del que escribe.

Ahora bien, con base en esta idea cultural e intelectual del hombre como re-significador de la realidad a través del texto literario que crea y recrea, Barthes (2011) mencionó, si el texto literario va aunado al desarrollo intelectual y cultural de las sociedades, no resultaría de poca importancia replantearse entonces la relación entre lo que se entiende por cultura y lo que se denomina como literatura. Pese a la infinidad de

preceptos que les han intentado configurar sujetándole principalmente a términos antropológicos, se puede reconectar al texto literario como producto de la cultura y viceversa.

Entonces la literatura, se concibe como una representación de acontecimientos que delimitan y conciben al hombre como un todo a través del tiempo histórico, quien establece las relaciones no solo entre los individuos, sino además entre el hombre-naturaleza o percepción-adaptación, todo esto, teniendo como punto de partida el lenguaje: la forma portadora de significado, la letra que inmortaliza la idea y el sentir, plasmado por ende, en un texto literario, ya que este es la esencia de la naturaleza humana que queda abiertamente expuesta en su fragilidad, en sus más íntimas y oscuras debilidades, al mismo tiempo que exhibe sin restricciones ni miramientos su gran capacidad de resiliencia, su ímpetu por conquistar la vida de conocerse a sí mismo. No es por tanto un aspecto del que se pueda prescindir en lo que respecta al estudio de la enseñanza literaria; es un deber inquirir, cuestionarse a profundidad, sobre todo desde el trabajo formativo, acerca de la conformación de la naturaleza misma del hombre desde la experiencia y visión humana que ofrece la literatura.

Steiner (2013) en *Lenguaje y silencio. Ensayo sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, y desde un contexto meramente de posguerra, hizo ya una advertencia sobre el carácter reflexivo del ser humano entorno a los efectos del desamparo político y de las tergiversaciones de la estructura sistemática y alienada de la sociedad contemporánea:

Después de la ruina sin precedentes de los valores y las esperanzas humanas a causa de la bestialidad humana política de nuestra época. Esa ruina es el punto de partida de cualquier reflexión seria sobre la literatura y sobre el lugar de la literatura en la sociedad. La literatura se ocupa esencial y continuamente de la imagen del hombre, de la conformación y los motivos de la conducta humana. (p. 20)

La cuestión moral dentro del texto literario, es decir, la concepción ética de una obra literaria en su propia intertextualidad discursiva, es un recurso implícito y consustancial de la manifestación creativa del ser humano. Cabe aclarar que, no se refiere aquí al enjuiciamiento o censura de una obra por su contenido o postura con relación a las cuestiones político-sociales en materia de derechos o de constructos culturales antagónicos, radicales u opuestos a la normatividad de determinado contexto desde el que son leídos. De ahí que se haga hincapié en la trascendencia del desarrollo integral humano desde la enseñanza, el discernimiento y la capacidad sensible de interpretación; este tópico se retomará más adelante en el análisis de la potencialidad formativa en valores de los textos literarios.

Por su parte, Steiner (2013) sostuvo que el rol de la literatura con relación a la conformación de la naturaleza humana, está definido por sus actores, es decir, el sujeto-lector-escritor, -de acuerdo a su grado de interiorización y su capacidad de interpretaciones quien realmente posee las facultades para conducir o transformar un sistema de valores determinado, asimismo este autor, indicó que:

El desarrollo de madurez personal, los cambios producidos en la sociedad y en la experiencia del sujeto pueden conducir a desestabilizar el sistema de valores o a generar otro sistema. Aquí influye el desarrollo intelectual alcanzado por el sujeto y el grado de interiorización. (p. 27)

Sin duda, una afirmación sustentada en el plano de la realidad más próxima, así pues, el texto literario busca recuperar y cultivar esos espacios para el desarrollo de la interiorización antes mencionada, a fin de participar en una construcción consciente y armónica de nuevas y mejores sociedades, por estas razones el ser humano se ha valido del lenguaje, el arte y la literatura para externar y comunicar su proceso de abstracción de la realidad. Pero, no es esto todo lo que busca ni obtiene, sino consigue además crear un

sentido para sí mismo a través de la palabra, aproximarse a la comprensión del mundo circundante, resignarse a no estar solo, a reconocerse como parte de un todo, consciente, que vibra e interactúa, lo cual le permite expresar en términos compartidos que es un ser que no solo procesa información y codifica, sino que sobre todo siente y tiene voluntad para decidir.

2.4 El uso de textos literarios en la escuela

Los textos literarios conforman un espacio valioso en las aulas escolares, en ambientes de aprendizaje en donde es posible la interacción de una realidad reflejada en el mundo del texto y el del lector. A través de la lectura de estos textos intervienen factores en el aprendizaje mediante procesos bien definidos y complejos, por ejemplo: el percibir, observar, interpretar, analizar y deducir, ya que “la lectura implica todo un proceso de observación e interpretación de la realidad” (Araoz, Guerrero, Villaseñor y Galindo, 2008, p. 31). Por consiguiente, a partir de los procesos de enseñanza en donde se utilicen los textos literarios, no solo como un elemento cognitivo, se tendrá la oportunidad de visualizarlos como experiencias que al mismo tiempo se irán reorganizando en otras más enriquecedoras.

La lectura de textos literarios es una de las mejores estrategias de aprendizaje para formar alumnos lectores-escritores. Pero, “la labor del maestro como mediador, sin una mínima capacidad de sentir placer o gusto por la lectura hará difícil que consigamos desarrollar esa misma capacidad en los alumnos” (Solé, 2010, p. 12).

Al utilizar los textos literarios en la escuela se da cabida a una lectura no solo receptiva, sino que estos textos paralelamente impulsan la lectura y el pensamiento crítico, pues se realizan de forma simultánea y recíproca. En los procesos de aprendizaje se estimula a la lectura crítica cuando se le permite al lector-alumno- que construya

inferencias y dé opiniones. Con base en lo que permite el desarrollo del pensamiento crítico, Araoz et al. (2008), comentaron:

El pensamiento crítico evalúa y emite juicios con respecto a dicho tema y la manera en que está desarrollado (perspectiva, intención, tono, modo, lenguaje, organización, argumentación, coherencia). El lector crítico establece un diálogo con el texto y en este sentido puede aceptar o refutar las ideas contenidas en él, siempre y cuando esté consciente de por qué adopta determinada postura. (p. 38)

La escuela como institución tiene ese gran reto de que el texto literario no sea solo para leerse, sino además impulse el pensamiento crítico, porque este es una de las vías que abre camino a que el ser humano se cuestione, por ejemplo, sobre los valores que se comunican en algún texto, de tal forma establecer criterios y compararlos respecto a sus principios o sistema de valores, se trata de “leer la realidad de otra manera y enriquecer la experiencia de los educandos con la cultura y vida de su entorno” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 31).

Es por tanto, la enseñanza basada en el texto literario, la que promueve conocimiento, pero también genera técnicas para la solución de problemas si el texto en cuestión está orientado al análisis de dilemas; finalmente, el texto literario posee el medio lingüístico más eficaz para la verbalización de situaciones y entornos, lo que conlleva a valorarlo como una forma superior de expresión de experiencias humanas universales, por lo tanto, no debe entenderse su uso como cualquier otro discurso educativo.

Leer y escribir forman parte de los objetivos prioritarios del deber académico, en estas dos acciones existe una reciprocidad que no puede ser separada la una de la otra, debido a que “son dos destrezas básicas para el desarrollo del individuo no solo como persona, sino también como sujeto activo de la sociedad en la que vive” (Marín y Sánchez, 2018, p. 180); son herramientas base del aprender a aprender, lo cual no solo significa,

según Araoz et al. (2008) adquirir información, sino desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información de cualquier índole que refleje esa realidad o contexto que forma parte de ese precedente, ya sea en la lectura y la escritura, es decir “la lectoescritura juega un rol estratégico a lo largo de toda su organicidad social cohesionándola y reproduciéndola” (Alfaro, 2007, p. 5).

Conforme a lo citado por Alfaro (2007) lo que se infiere de los términos cohesionar y reproducir, es porque a través de la lectoescritura se logra integrar una comunicación escrita que puede llevar al autor y lector coincidir en esas ideas plasmadas en el texto y, por tanto, unir pensamientos, y cuando estos se comunican con otros o cuando la lectura se comparte, entonces se reproducen esas ideas, principios o valores.

De acuerdo a estos planteamientos, la escuela como entorno social y cultural, incide en la forma de cómo se relacionan el texto y el lector-alumno, como elementos fundamentales del proceso de lectura y escritura, y en el uso que se le dé al lenguaje escrito. Sin embargo, hay que considerar que el alumno es constructor y causa principal de su propio aprendizaje de ideas y principios, aprende cuando encuentra sentido a sus experiencias y las relaciona de forma adecuada con los conceptos clave que va adquiriendo.

2.4.1 Los textos literarios y su potencialidad formativa en valores.

Si bien se pudo reconocer las cualidades formativas per sé del texto literario desde su funcionalidad educativa, siguiendo la línea pedagógica sobre la formación en valores como parte central de este discurso, cabe cuestionar: ¿Cuáles son las potencialidades formativas de la literatura en el ámbito ético y de valores? ¿Cómo ayudar, desde el plano de la enseñanza a que ese potencial, ese poder formativo (y transformativo) del texto literario se manifieste en toda su magnitud generando un impacto positivo en los lectores, específicamente en los jóvenes estudiantes? Estos cuestionamientos resultan medulares en el trabajo de un docente, sin embargo, hay que enfatizar que “la escuela, es preciso

reconocerlo, constituye un elemento indispensable, pero no suficiente, para la educación en valores” (Ortega y Mínguez, 2001, p.30), porque los valores no solo consisten en transmisión de ideas y saberes, sino que se deben de apropiar a raíz de una experiencia, es decir, vivirlo.

Por ello, la potencialidad de los textos literarios en la formación de valores, se cumple o se pone en práctica cuando esta es utilizada, por medio de la lectura, a dirigir o concienciar el acto moral, cuando esto se acciona, se pone en práctica; al respecto Mata (2009) sostuvo que describir la manera en que se aproxima a la lectura es crucial para su aprovechamiento, y cómo se desenvuelve esa relación entre la actividad educativa que conduce al hábito de leer desde la concepción de la necesidad intelectual que propicia el desarrollo integral moral como seres humanos, y comprender que el texto literario al leerse deberá tener sus momentos de diálogo, análisis e interpretación, discutir lo leído. Los valores “se enseñan y aprenden en y desde la totalidad de la experiencia del educando” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 21), por tanto, hay que hacer de la lectura del texto literario una experiencia placentera.

Por lo concerniente a Mata (2009) se entiende que el énfasis de la potencialidad del texto literario, radica en hacer de él un texto vivo que cuando se lee impacte en la vida del lector, porque además de avivar la inteligencia y cultivar el espíritu y despertar sensibilidades y emociones, un texto literario hace a las personas más íntegras, tanto en el plano intelectual como humano, por lo tanto, como mencionó Cerrillo (2016) todos los hombres, deberían leer textos literarios casi como esa naturalidad con la que hablan y se relacionan en la vida cotidiana, porque leer es una parte más de la vida, mediante la que se puede tener contacto con otros mundos, con otros sueños, con otros pensamientos.

Asimismo con la idea del texto literario como potencializador de valores, en un estudio realizado por Ivey y Johnston, (2013), *Engagement with young adult literature:*

outcomes and processes (Compromiso con la literatura del adulto joven: resultados y procesos) se recogieron datos valiosos con relación en las estrategias potencializadoras utilizadas con base en un texto literario y a favor de la extensión positiva de la lectura y la creación literaria entre los estudiantes, del cual señalaron, que el texto literario:

Al ser parte de una fuerte red de relaciones en torno a la lectura, la conversación y la presentación de múltiples perspectivas (tanto ficticias como reales) inspira a los estudiantes a renovar la narrativa de sus propias vidas. Los estudiantes creen que los demás son capaces de transformarse y mejorar y, a la vez, que ellos también pueden ser mejores a través de la lectura. (p. 5)

Cabe precisar que estas ideas orientan a entender que el texto literario potencializa valores, pues cuando se leen y se crean, nace una relación bilateral que vincula entre ellos una transformación personal en su forma de pensar y ver la vida. Por su parte, Modzelewski (2011) se apoyó en un ejemplo fundamental para dimensionar la influencia y poder formador en valores de la literatura a través de la historia, la Grecia Clásica:

Lo que hacía la tragedia era provocar en los espectadores —los ciudadanos— una reflexión profunda sobre los valores de la vida en común, valores que se veían cuestionados en la escena a través de los conflictos que se les presentaban a los héroes míticos. Como el protagonista tenía que optar entre principios esenciales, pero antagónicos, en la situación de la tragedia, el público reflexionaba acerca de la importancia de cada principio y su jerarquización en su escala de valores. (p. 173)

Entonces, por qué no se ha de seguir este patrón en la actualidad, por qué no hacer énfasis en cómo se puede realmente formar en valores a través del texto literario, si es este una representación relacional entre los mismos humanos, es otra forma de comunicar y de concienciar a través de la lectura y escritura de estos textos. A lo largo de este apartado se ha estado haciendo referencia al texto literario para potencializar valores, pero aún no se ha

definido lo que se está entendiendo por valor, resulta imprescindible, entonces, definir que “el valor es como el alma de la vida humana, aquello que en última instancia nos puede decir quiénes somos” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 21), de qué se está hecho, para que entonces el hombre pueda definir, como lo establecieron Escámez, García, Pérez y Llopis (2007) sus propias conceptualizaciones individuales de lo que es preferible para él, por medio de ese conocimiento que tiene de sí mismo; de ahí que los valores pertenezcan al ámbito de todo aprendizaje.

Y esta definición de Ortega y Mínguez, (2001) que alude al valor como el alma de la vida humana, conduce a pensar que la existencia del hombre es perpetua a través de la palabra escrita y que el texto literario, por antonomasia, al conformarse de las acciones de leer y escribir, propias del hombre, lo llevan a confrontar realidades y muchas veces estas sirven como reflejo de una historia en la que logra valorarse por quién es; algunas cualidades o valores que podrían adquirirse con la práctica literaria integrada, serían, como lo propusieron, Escámez et al. (2007):

1. Valores intelectuales como la adquisición del conocimiento, la creatividad o el pensamiento crítico.
2. Valores estéticos: la elegancia y la estética. Valores referidos al sentido de la vida, (escritura del relato).
3. El autoconcepto, como la organización de todas las convicciones diferenciadas.
4. Y los dos elementos claves que determinan la satisfacción o insatisfacción del sujeto sobre sí mismo: sus competencias y la moralidad.

Como cierre de este apartado, en lo que concierne a lo propuesto por Escámez et al. (2007), la forma del texto literario propone de alguna manera que el lector pueda poner en práctica estos valores intelectuales, estéticos, de autodefinición y convicciones, porque su escritura está cimentada no solo en una educación literaria, sino también estética, porque

se crea con la intención de moralizar al individuo, aunque la temática sea absurda, liberal, perturbadora o, se trate de amor, felicidad, cualquiera que sea el tópico, el lector sabrá confrontarse y reforzar sus pensamientos, principios y convicciones, porque “los valores son creencias perdurables en el tiempo, pero no inamovibles” (Escámez et al. 2007, p. 27) así que el hombre por naturaleza al acercarse a la lectura de estos textos, podrá confrontarse con lo que ahí se represente y esa relación, potencializará su sistema de valores, al crear, además, una coexistencia entre él y los otros. Como bien señalaron Ortega y Mínguez, (2001) no se trata solo de entender qué son los valores, sino que se trata de sentirlos, amarlos y si se quiere, llegaran a constituir una fuerza orientadora de la vida personal de cada individuo, porque “descubrir los valores en un mismo, tomar conciencia de ellos y ver hasta qué punto éstos orientan la vida propia” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 21).

Capítulo 3

3. Metodología

En este capítulo se desarrollarán los puntos acordes al diseño metodológico de esta investigación; se justificará la elección y la importancia del enfoque cualitativo, el paradigma, el método, así como la estrategia de investigación y la técnica a utilizar; se especificarán los sujetos de estudio, población y muestreo; se registrará el procedimiento de la recolección de datos y, finalmente, cómo se llevará el análisis de datos, elementos indispensables para conducir a responder las preguntas de investigación y describir el logro de los objetivos propuestos.

3.1 Enfoque de la investigación

La investigación es un proceso sistemático, definido “como el empleo de herramientas de indagación, análisis y síntesis, todo, con un cierto rigor metodológico” (Vargas, 2011, p. 124) en el que el investigador fortalece sus habilidades y las potencializa al poner en práctica la descripción, el análisis e interpretación de la realidad y el fenómeno estudiado.

Para llevar a cabo esta investigación que “tiene como fin fundamental construir conocimiento respecto de una realidad determinada” (Vargas, 2011, p.10), se utilizará una metodología de enfoque cualitativo, según, Taylor y Bogdan (2010) esta se refiere en su más amplio sentido, a aquella que produce datos descriptivos, basados en las propias palabras de las personas, las cuales se guardan, tanto oral como escrito, por ello, para Denzin y Lincoln (2011) estos datos empíricos son los que permitirán guiar, establecer y definir la manera en que se llevarán a cabo las acciones que se emplearán dentro de una investigación y de las formas en las que estas se interpretarán de acuerdo a los resultados.

El enfoque cualitativo de investigación se presenta cuando los datos se generan en el campo de acción, y van dando un significado a lo que se está investigando, al contexto y su

relación entre con quien investiga y los que están siendo estudiados, tanto los procedimientos y técnicas para la recogida de datos, así los tipos de evidencias se llevan a cabo bajo experiencias únicas que no son generalizables, además lo interesante de este enfoque es que por medio de la recolección de datos, el investigador fortalece y da credibilidad al estudio por considerar los puntos de vista de los participantes.

La importancia del enfoque cualitativo consiste, como señaló Flick (2012) en la orientación que tiene el investigador al analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y cómo las expresiones y las actividades de las personas se analizan en el contexto en que se desenvuelven.

El investigador cualitativo puede describir, analizar e interpretar los datos para profundizar en los sujetos de estudio y el objeto de investigación, de ahí la relevancia de desarrollar una investigación con este enfoque, pues al tener como objeto de estudio los significados atribuidos a una experiencia de vida a través de la lectura y escritura de relatos de un proyecto pedagógico, el investigador “analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación real” (Creswell, 1998, como se citó en Vasilachis, 2007, p. 24).

Por lo tanto, esta investigación exige una comprensión de las experiencias y perspectivas de los alumnos, así como de sus familias como lectoras principales de los relatos escritos, y analizar lo que ellos sintieron y percibieron. Con respecto a este proceso, Vasilachis (2007) explicó:

El proceso de investigación cualitativa supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada del estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica, que privilegia las palabras. (p. 26)

El trabajar bajo el enfoque cualitativo permitirá para fines de esta investigación, tener una recolección de datos no estandarizados, en los que se pueda crear la riqueza del análisis de los puntos de vista de cada uno de los participantes; con este enfoque, además de describir, analizar e interpretar datos basados en esas experiencias únicas que le dan valor al objeto y sujeto de estudio, al tema a tratar y a las personas que son vitales para la investigación, se podrá presentar una investigación cualitativa que represente en sí misma su originalidad. Cabe señalar que, el modo en el que se enfoque un problema y del cual se busquen respuestas, y estas estén acordes a los intereses y propósitos de cualquier investigación, llevarán a elegir cierta metodología u otra, porque al final son los resultados los que impactan en el objeto de estudio y generan la originalidad de toda investigación.

3.2 Paradigma

Un paradigma de investigación es un abordaje de estudio, definido “como un sistema básico de creencias que guían al investigador no solo en cuestiones del método sino también ontológica y epistemológicamente” (Guba y Lincoln, 1998, como se citó en Vasilachis, 2007, p. 43), es decir, en él se engloba una visión completa del proceso investigativo que parte desde la metodología, es decir, el *cómo*, y según explicó Vasilachis (2007) está centrado en el sujeto de estudio, en el *quién* (ontológico) y en el *qué* del estudio, o sea, en el objeto de conocimiento basado en conceptualizaciones teóricas de distintos autores o bien en una teoría, de ahí su carácter epistemológico.

La labor investigativa de este estudio se guiará mediante el paradigma interpretativo hermenéutico, pues de acuerdo a Vasilachis (2007) como marco teórico-metodológico permitirá fundamentar la comprensión de una realidad contextualizada en la que se requiere de la reflexión y análisis para interpretar una situación construida por los sujetos de la investigación, lo que ayudará a producir “datos descriptivos basados [en] las propias palabras de las personas, sean habladas o escritas” (Taylor y Bogdan, 2010, p. 20).

Esta investigación estará sustentada en este paradigma, porque podrá interpretar y comprender los significados expuestos por parte de los estudiantes y sus familias lectoras involucradas en este proyecto, particularmente los padres y madres de familia y abuelas, testimonios partícipes también de esta experiencia educativa, con ellos se podrá utilizar y vincular el lenguaje no solo como una herramienta, sino “como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social” (Vasilachis, 2007, p. 48). Y es el lenguaje, para el ser humano esa parte de sí, que le da importancia y valor a su realidad al poder interpretarla y darle un significado contextualizado, como ya lo habían mencionado: Bruner (1984, 1991, 1996) y Barthes (2011), y sigue siendo el lenguaje, lo que permite orientar los cuatro supuestos básicos del que parte el paradigma interpretativo, para Vasilachis (2007), estos consisten en:

- a) La resistencia a la naturalización del mundo social, el análisis de motivos de las acciones, de las normas, de los valores y de los significados priman sobre las acciones del mundo físico y el estado de las cosas;
- b) la relevancia del concepto de mundo de la vida, que ofrece modelos de interpretación;
- c) el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, es decir, la realidad simbólica pre-estructurada requiere de la función participativa del intérprete, que no da significado a lo observado, sino que hace explícita la significación dada por los participantes; y
- d) la doble hermenéutica: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes y que son utilizadas por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden. (pp. 48-49)

3.3 Método

El método seleccionado para esta investigación fue el fenomenológico hermenéutico, en el que se “quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 2010, p. 16).

Aquí el investigador tendrá que comprender el significado generado o atribuido por los estudiantes al haber escrito un relato personal como proyecto académico, e interpretar desde la experiencia vivida lo que ellos han expresado, siendo este el fenómeno comprendido a estudiar, que de acuerdo a Schütz (2011) es reducido a actos de individuos humanos y la tarea de análisis consiste en realizarla, entrando desde los actos individuales o colectivos, es decir, interpretar cada uno de los casos o bien desde la colectividad del fenómeno.

El análisis de datos desde este método fenomenológico hermenéutico permitirá crear un proceso de lectura reflexiva, como mencionó Álvarez-Gayou (2009), en donde quien investiga escribe y reescribe, hasta transformar, la experiencia vivida de los participantes, en una expresión verbal.

El énfasis de esta expresión verbal, en otras palabras, representará los datos que las personas han aportado, ya que estos tienen sus raíces en un marco de referencia interna, abordado desde sus vivencias, experiencias y los significados que les han atribuido a estas, por lo tanto, mediante el estudio de este método, como mencionó Martínez (2006), no se estaría estudiando una realidad "objetiva y externa" igual para todos los sujetos de investigación, sino una realidad cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano.

Al tratarse esta investigación de dar seguimiento a las experiencias de los alumnos que participaron en un proyecto pedagógico en cómo la lectura y escritura de un texto

literario permitió a un grupo de alumnos, producir una experiencia y motivarse a escribir su propia historia a través de un relato y los significados que esto suscitó en ellos y en la familia de los estudiantes.

Dicho lo anterior, es lo que conllevó a utilizar este método, el cual posibilitará, como lo refiere Álvarez-Gayou (2009), en considerar a esta generación de alumnos como seres humanos vinculados con su mundo académico y personal, en donde se enfatizará en las experiencias vividas en un proyecto escolar, las cuales forman parte de un contexto inmediato, relacionado directamente con los objetos, personas, sucesos y situaciones, sin embargo, como refirió Schütz (2011) se hace referencia a la descripción y el análisis del fenómeno empírico de la acción humana; los fenómenos subjetivos tienen un significado *solo* como lo describe y analiza el investigador.

En un proceso investigativo de corte cualitativo, no se trata de que el investigador utilice a la fuerza un esquema y método preestablecidos, ya que, posiblemente destruiría la naturaleza y esencia de un estudio fenomenológico.

3.3.1 Estrategia de investigación.

La estrategia metodológica de investigación para este proceso fue el estudio de caso único, dado que estos diseños “suelen utilizarse, fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo”, (Vasilachis, 2007, p. 225) tal es el caso de *Las palabras que nos pertenecen*, que además podría desarrollarse, según Denzin y Lincoln (2011) al responder a tres preguntas base: qué se hizo, por qué se llevó a cabo y cuáles son los resultados obtenidos. Para ello, se deberán considerar los siguientes puntos:

1. Priorizar el interés, siempre focalizado en el problema a investigar.
2. No descuidar los propósitos y las preguntas de investigación, propios al estudio de caso.

3. Recabar información de material empírico relacionado con el problema, es decir, utilizar el método de recolección de datos a través de las técnicas de las entrevistas, tanto en grupo y semiestructurada, esta última aplicada de manera individual.
4. Producir análisis escritos sobre el material empírico, esto es, reconstruir las experiencias personales que den los participantes directos, los estudiantes y los participantes indirectos, los padres de familia y abuelos, (documentos generados de las entrevistas grupales y semiestructuradas desarrolladas a modo individual) de lo que se hizo y las razones.
5. Desarrollar la interpretación.

Desde esta estrategia del *estudio de caso* y para fines de esta investigación, se tratará de recuperar, describir y explicar los significados, valoraciones y juicios en una experiencia educativa basada en la lectura y escritura de textos literarios vinculados a la promoción y vivencias de valores.

3.3.2 Técnica para recopilar información.

Las técnicas de recolección de datos cualitativos son uno de los elementos prioritarios que se deben de definir con cautela, ya que de estos depende conocer a las personas a través de la forma en que se llevará el abordaje de cuestionamientos.

Una de las técnicas a desarrollar fue la entrevista, definida como el proceso que “busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2009, p. 109), y se basará en un guion de preguntas formuladas previamente, ya que para Álvarez-Gayou (2009) realizar entrevistas de corte cualitativo requieren de una planeación.

Así que la entrevista, por su diseño y estructura, fue desarrollada en dos tipos: la grupal y la semiestructurada aplicada de modo individual, en ambas el contenido secuencial del tema y subtemas, así como las preguntas definidas, resultarán ser el guion final,

construido como un instrumento, sugerido por una parte por el investigador y enriquecido por los sujetos de estudio. La entrevista en grupo, para Álvarez-Gayou (2009) consiste en que los participantes no logran desarrollar una conversación, el habla tiene un alcance solo individual, por lo tanto, no se da el punto de vista de un grupo, aunque la escucha sí permite de manera grupal, lo que permite tener una interacción e influencia al momento de dar un testimonio en el que los individuos hayan formado parte de un mismo fenómeno.

La entrevista grupal y semiestructurada se alinearon al método de estudio, por lo que también puede definirse a cada una de ellas, según Vargas (2011) como una "entrevista fenomenológica", porque no solo se trató de un modo de proceder, sino que, estas se desprendieron acorde a los principios del método fenomenológico "como un marco teórico de definición de la realidad misma, que la concibe no como algo objetivo y "externo" sino sólo como un fenómeno presente en la conciencia" (Vargas, 2011, p. 24).

Las técnicas de estudio utilizadas serán una herramienta valiosa para la investigación, ya que, al conformar entrevistas en grupo, darán la oportunidad de optimizar recursos, en tiempo y equipo técnico, pues se requirió videogravar cada sesión, con estos resultados, el investigador deberá ocuparse de redactar el registro de las experiencias de los participantes directos e indirectos, o sea, permitirse recopilar la información que se centrará en el fenómeno estudiado.

3.3.3 Sujetos de estudio: población y muestreo.

La metodología de investigación representa el camino a seguir para llegar a obtener las respuestas de los planteamientos surgidos en el proceso investigativo. Sin embargo, las investigaciones de carácter teórico-práctico, como señaló Vargas (2011) requieren del diálogo entre alguna teoría con la realidad empírica, que estas estén aplicadas y orientadas a solucionar problemas específicos. Si la investigación se ha nutrido de teorías, es oportuno dar el siguiente paso y ponerla en práctica, por ello, una vez definida la técnica e

instrumentos para la recolección de datos, se puntualizó en los sujetos de estudio con quienes se desarrollaron las técnicas elegidas: entrevista en grupo y la semiestructurada de manera individual.

Desde el planteamiento y el contexto situado de esta investigación, se determinó que los *sujetos de estudio* serían los *ex alumnos* de CETYS Preparatoria Campus Mexicali que cursaron el sexto semestre durante el ciclo escolar 2018-01, así como también, sus respectivas familias, particularmente los *padres de familia* y los *abuelos*, a quienes se les dedicó el relato escrito, publicado en cada uno de los cuatro libros que se crearon durante la implementación del proyecto pedagógico inédito *Las palabras que nos pertenecen*.

La *población* de este proyecto se conformó de los 112 alumnos de quienes fueron seleccionados sus relatos personales; de este proceso de investigación la muestra se redujo a 12 casos seleccionados para los alumnos participantes directos, sin embargo, cualquiera de los 112 relatos formaría parte de la muestra por su cualidad de relevancia en el proyecto pedagógico. La obtención de este número total de muestra se debió a la combinación, por una parte, según Rojas (2013) al tipo de muestreo seleccionado o clasificado como intencional o selectivo, el cual se utiliza para tener casos que puedan ser "representativos" de la población estudiada. "Si bien este muestreo no es probabilístico, permite, en cambio, la obtención de datos relevantes para el estudio" (Rojas, 2013, p. 297). Al mismo tiempo este tipo de muestra intencional o seleccionada a un grupo homogéneo también es considerada como muestra de participantes voluntarios, por la respuesta de los alumnos al querer involucrarse en esta investigación como sujetos de estudio directos.

Battaglia señaló (como se citó en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) que la muestra de participantes voluntarios también es conocido como una muestra autoseleccionada, ya sea porque las personas se proponen o respondieron a una invitación, esta última situación se suscitó en este proceso de muestreo.

Aún expuesta la premisa anterior, es necesario explicitar que la estrategia llevada a cabo para que la muestra fuera más pertinente y permitiera el logro de los objetivos de investigación, y acorde a Hernández et al. (2014) se determinó el prever la capacidad operativa de recolección y análisis del investigador, de la misma manera, se consideró el fenómeno directo de estudio, dicho de otra forma, se seleccionó a los actores principales del proyecto pedagógico, como un tipo de *muestra homogénea* idónea para la conformación de las entrevistas en grupo, es decir, todos los participantes de esta muestra poseen características que son comunes entre ellos o mantiene un perfil común, lo que permitirá que se establezca una relación de semejanza y de representatividad.

A continuación, se muestra la Tabla 1 en la que concentra las características de los participantes directos de las entrevistas en grupo como una *muestra homogénea* idónea:

Tabla 1

Características de los participantes directos en las entrevistas en grupo

Grupo	Mujeres	Paquete propedéutico	Título: libro	Hombres	Paquete propedéutico	Título: libro	Total
1	4	2. Químico-biólogo	Ciclos de vida	2	1. Físico-matemático	No solo contamos números	12 Participantes
		2. Físico-matemático	No solo contamos números.		1. Económico-administrativo	Memorias para ti	
2	2	1. Químico-biólogo	Ciclos de vida	1	1. Químico-biólogo	Ciclos de vida	
		1. Humanidades	Experiencias del alma				
3	1	1. Químico-biólogo	Ciclos de vida	2	1. Físico-matemático	No solo contamos números	
					1. Económico-administrativo	Memorias para ti	

Nota: Selección de la muestra “No probabilística, intencional o selectivo y voluntaria” para el estudio de caso. (Elaboración propia-2020).

De los padres de familia fueron 6 casos, y para los abuelos participantes, 3 casos, de estos participantes indirectos se sumaron 9 casos; al final el total de la muestra sumó 21 participantes tanto directos como indirectos. Al tratarse de un enfoque cualitativo lo que se buscó fue obtener información recabada, que permitirá la profundidad, el análisis e interpretación en los datos relacionados de modo directo con el fenómeno de estudio, “sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Hernández et al. 2014, p. 348).

Por otra parte, Hernández et al. (2014) enfatizaron que el muestreo refleja las premisas del investigador acerca de lo que constituye una base de datos creíble, confiable y válida para abordar el planteamiento del problema. Con la muestra seleccionada de los estudiantes egresados, se crearon tres entrevistas en grupo, la primera con un máximo de seis integrantes, la segunda y tercera con tres alumnos en cada una de ellas; de la selección de los padres de familia se creó una entrevista en grupo con un padre y dos madres de familia; en lo que respecta la aplicación de la entrevista semiestructurada se hizo de manera individual con tres madres de familia y tres abuelas, todo fue posible dada la respuesta de los participantes directos e indirectos.

3.3.4 Procedimiento de recolección de datos.

El procedimiento de recolección de datos consistió en detallar los medios utilizados para obtener la información directa del sujeto y objeto de estudio, los cuales se estudiaron en esta investigación. Para llevar a cabo este trabajo investigativo se mencionarán los puntos más sobresalientes con los que se obtuvieron los datos de análisis de este procedimiento.

Conformación de tres *entrevistas en grupo* con los *estudiantes*:

1. Se recopilaron los cuatro libros que publicaron los alumnos a raíz de la propuesta pedagógica: Las palabras que nos pertenecen. En ellos se tiene el registro de los

nombres de los autores que publicaron sus relatos; con estos datos se hizo una búsqueda en el sistema del Portal Mi Campus de CETYS Universidad Mexicali, de tal forma se indagó si los alumnos egresados de la Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali, estaban inscritos o no en esta Universidad. El resultado de esta búsqueda se clasificó por cada título del libro, fue así que del paquete propedéutico de Químico-Biólogo, cuyo libro se tituló *Ciclos de vida* solo 7 de los 30 alumnos que publicaron su relato continuaron sus estudios en CETYS Universidad; del área de Físico-Matemático, de los 27 alumnos, autores del libro *No solo contamos números*, 17 seguían inscritos en CETYS; de Humanidades *Historias del alma*, 13 alumnos de 28, estaban inscritos en esta universidad de CETYS; y, por último, del propedéutico de Económico-Administrativo, *Memorias para ti*, de los 29 alumnos autores de este libro, 22 habían elegido a CETYS Universidad para continuar sus estudios superiores. Lo que dio como resultado que, de la muestra, las tres entrevistas en grupo se distribuyeran de la siguiente manera, tal como se indicó en la Tabla 1, de Químico-Biólogo, 4, de Físico Matemático 5, de Humanidades 1, y Económico-Administrativo 2, por lo que la respuesta de los jóvenes, no dependió si aún estaban inscritos en CETYS Universidad, sino más bien, se debió a su motivación para expresar sus experiencias.

2. Una vez con el registro de los alumnos que aún continúan sus estudios en CETYS, principalmente para tener acceso a ellos y facilitar el punto de reunión en la misma universidad, se hizo una selección de los sujetos de estudio y, por ende, se dio inicio al primer contacto de comunicación por medio de las redes sociales, por ser el principal medio de comunicación de los jóvenes, sin descartar el uso del correo electrónico. Una de las estrategias del primer acercamiento con los alumnos se basó en la lectura de los relatos, pues se trató de buscar una diversidad en las temáticas, fue así que del área de

Químico-Biólogo se contactó a 14 alumnos, 5 respondieron y confirmaron su participación, al final solo se presentaron 4 alumnos; de **Físico Matemático** se envió mensaje de invitación para participar en esta investigación a 12 alumnos, la respuesta se dio de la siguiente manera: uno de los casos nunca se concretó, otro caso se negó a participar por el contenido y temática del relato, ya que lo consideró inoportuno; 5 alumnos nunca contestaron, y al final, fueron 5 alumnos los que aceptaron participar; del área de **Humanidades**, se contactó a 6 alumnos, 3 no respondieron, 3 sí contestaron y confirmaron su participación, pero el día de la cita solo se presentó una alumna. En el caso del paquete **Económico-Administrativo** se invitó a 12 alumnos, de ellos 7 no respondieron, a dos de ellos no se les ajustó el horario para participar en las entrevistas en grupo, debido a que trabajaban, y una de las alumnas estaba fuera de la ciudad por competencias deportivas; uno nunca se concretó, al final participaron solo dos alumnos.

3. Una vez que se seleccionaron los alumnos y, confirmaron su participación en este proyecto, se les citó a reuniones para conformar las 3 entrevistas grupales para desarrollar la discusión o presentación de la temática a abordar.
4. Se elaboró un solo guion formal para aplicarlo tanto en las entrevistas en grupo, de tal forma, preservar toda la información posible de estos encuentros entre el investigador y los participantes principales de que es objeto este trabajo. Aunque, cabe señalar que conforme se avanzó en el desarrollo de las entrevistas en grupo el guion fue enriqueciéndose.
5. Al inicio de cada sesión para desarrollar ambas técnicas se abordó el objetivo de la investigación; se hizo registro de asistencia y a la vez se entregó la carta de consentimiento informado para dicha investigación.

6. Toda la información expuesta se pudo respaldar en videograbaciones y través de las notas de voz. Se hizo respaldo en un Google Drive personal.

Cabe señalar, que las sesiones de la primera y segunda entrevistas en grupo con los alumnos se llevaron a cabo de manera presencial en el edificio del Centro de Excelencia en Competitividad Empresarial (CECE) en las instalaciones de CETYS Universidad Campus Mexicali en el mes de abril, y la segunda entrevista grupal tuvo lugar en las instalaciones de la Escuela Preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali en el salón 2407 en el mes de mayo; el desarrollo de estas técnicas de estudio fue durante el ciclo escolar 2019-01. Las sesiones fueron grabadas en dispositivos electrónicos: computadora y teléfono móvil; la duración de la primera entrevista en grupo fue de 1 hora con 48 minutos, se llevó a cabo el miércoles 9 de abril de 2019 de 5:30 p.m. a 7: 00 p.m. La segunda entrevista en grupo duró aproximadamente 1 hora con 14 minutos y 4 segundos, también se desarrolló el día miércoles 9 de abril de 2019 de 7:10 p.m. a 8:30 p.m. La tercera entrevista grupal tuvo un tiempo de 49 minutos, 32 segundos, se dio el día viernes 3 de mayo de 2019 en un horario de 2:00 p.m. a 2:49.32 p.m.

En el caso de la entrevista en grupo conformada por *padres de familia*, se llevó a cabo este procedimiento:

1. Se revisó de nuevo los cuatro libros publicados por los alumnos a raíz del proyecto pedagógico. Con el registro de los nombres de los alumnos-autores se hizo otra búsqueda de datos para seleccionar a padres de familia. Esta estrategia de selección de muestra aseguró que el investigador tuviera una participación más factible y de confianza en el desarrollo de la investigación; esta entrevista en grupo permitió visualizar cómo sería la estrategia para el desarrollo de la entrevista semiestructurada, en cuanto a la moderación y acercamiento con los otros casos seleccionados: las abuelas y madres de familia.

2. La comunicación con los padres de familia se hizo mediante las redes sociales como primera vía de comunicación, por ser el medio más utilizado por los hijos, ya que se les pidió a los mismos alumnos si consideraban oportuna la participación de sus padres de familia, el resultado de ello, se distribuyó después para conformar tanto una entrevista en grupo, y tres entrevistas semiestructuradas.
3. Al hacer de nuevo una búsqueda de los alumnos participantes, se indagó que algunos de ellos eran hijos de parte del personal que labora en CETYS Universidad Campus Mexicali, así que al final se contactó por vía correo a 4 de ellos, quienes confirmaron su participación, al final solo fueron 3 los que formaron la entrevista en grupo, un padre y dos madres de familia, ya que una de ellas no se conectó.
4. Confirmadas las participaciones de los familiares (aún en un contexto de pandemia por la enfermedad del COVID-19) se les programó una reunión virtual por medio de la plataforma ZOOM y se les compartió la carta de consentimiento informado, y se indicó que una vez que fuera posible un encuentro presencial se entregaría este documento para firmarse y archivarlo como parte de la investigación.
5. Se adaptó el mismo guion utilizado en los grupos de los alumnos para mantener la alineación de preguntas claves orientadas al objetivo y preguntas de la investigación. Es decir, solo se concentró en el objetivo específico 3, el cual estaba dirigido a las familias lectoras.
6. Al iniciar la sesión de la entrevista en grupo con los familiares, se les compartió pantalla para presentar un material visual que comprendía el objetivo de la investigación y de manera seccionada las preguntas que conformaron el guion de la entrevista; se activó la herramienta de grabación de video, solo para el investigador.

7. Toda la información expuesta se pudo respaldar en videograbaciones y través de las notas de voz, activas o reprogramadas como herramienta de respaldo de la misma plataforma de ZOOM.

Esta entrevista en grupo tuvo lugar un día sábado 6 de junio del 2020 con una duración de 1 hora y 36 minutos.

En cuanto a la participación de las *abuelas y las madres de familia*, se utilizó la *entrevista semiestructurada*, y los pasos a seguir, fueron:

1. Con la revisión previa de los cuatro libros publicados del proyecto pedagógico, se dio seguimiento a los nietos e hijos escritores del relato, quienes fueron el puente de comunicación para llevar a cabo estas entrevistas, ya que se motivaron al darle voz a abuelas y madres de familia en esta investigación, pues ellos les dedicaron su relato, esta fue una estrategia que permitió el acceso a los participantes familiares, pues esta muestra selectiva de alumnos reflejó que al haber sido considerada para esta investigación, pasó por un proceso de sensibilización, lo que dio apertura a que las abuelas y madres de familia accedieran y se motivaran a vivir esta experiencia.
2. Para formar esta muestra de entrevistas con las abuelas y madres de familia, primero se hizo contacto directo con los alumnos que ya habían formado parte de esta investigación; en el caso de los abuelos se contactó a 5 nietos, dos no pudieron llevarse a cabo porque una de las abuelitas estaba delicada de salud, y la otra no se tenía manera de contactarla debido al aislamiento familiar por la seguridad de evitar contagios del COVID 19. Al final se tuvo respuesta afirmativa de 3 alumnos que habían formado parte de la primera entrevista en grupo, sin embargo, en uno de los casos, el día de la entrevista se presentaron fallas técnicas por parte del investigador, y la abuela ya no accedió a participar en otra fecha; también se invitó a otras tres alumnas, dos de ellas ya no les fue posible participar, en uno de los casos, porque la abuela, por motivos de

trabajo, no tendría tiempo de dar una entrevista; con el otro abuelo, la situación era que no había manera de cómo contactarlo, por la misma seguridad de aislamiento social a causa de la pandemia, fue así que solo una abuela de una alumna que no había formado de la investigación respondió a esta invitación, la entrevista se concretó y se desarrolló con la participación, tanto de la abuela como la nieta.

3. En el caso de las madres de familia, se contactó 5 alumnos que habían participado en la investigación, 2 de ellos no pudieron participar por cuestiones de trabajo, una de ellas nunca se concretó, y al final concedieron participar dos madres de familia de alumnos que ya habían participados en la primera entrevista grupal. Una de las entrevistas se llevó a cabo sin ningún contratiempo por medio de la plataforma de ZOOM, la otra presentó imprevistos por falla de internet, así que se concluyó de manera escrita y se envió el documento por correo electrónico; la tercera entrevista se concretó, debido al seguimiento que se hizo a la madre de familia que no se conectó el día en el que se desarrolló la entrevista en grupo del padre y madres de familia.
4. Para desarrollar las entrevistas, se les pidió a los alumnos que confirmaron la participación de las abuelas y madres de familia, que indicaran cuál sería el medio de comunicación o a través de qué dispositivo electrónico se podría llevar a cabo la entrevista, es decir, si la abuela o madre de familia podía conectarse por medio de una computadora a la plataforma virtual de ZOOM o si solo sería por llamada telefónica, concretando al final, solo una entrevista por llamada telefónica a una de las abuelas.
5. Se adaptó el guion utilizado en las entrevistas grupales de los alumnos para seguir manteniendo la alineación de preguntas claves orientadas al objetivo y preguntas de la investigación, tanto para las abuelas como para las madres de familia. Al ser una entrevista semiestructurada se pudieron formular otras preguntas de acuerdo al giro que fue tomando la conversación, sin descuidar preguntas y objetivos de la investigación.

6. En cuanto las entrevistas asistidas por ZOOM, al iniciar cada sesión se compartió pantalla para presentar un material visual que comprendiera el objetivo de la investigación; en el caso del guion de preguntas estructuradas, este era ya conocido por las abuelas. Se activó la herramienta de grabación de video, para ambas partes: investigador y participante.
7. En el caso de la entrevista por llamada telefónica, se utilizó la aplicación del grabador de llamadas y se generó el audio de voz, compatible en dispositivos electrónicos como es el teléfono móvil.

Al final de las entrevistas con las abuelas, dos entrevistas se llevaron a cabo en la plataforma virtual de ZOOM y como ya se mencionó, una fue por llamada telefónica, gracias a que el nieto fue a casa de su abuela, y por medio de su celular se pudo concretar este proceso, él también se encargó de estar al pendiente de las preguntas para orientar a su abuela, o para resolver algún imprevisto; el tiempo de duración lo determinó cada una de las respuestas de las abuelas. En el caso de la primera, se realizó el 7 de junio del 2020 con una duración de 45 minutos y 01 segundo; en el caso de la segunda, se fechó el día 8 de septiembre del 2020 con un tiempo de 1 hora con 10 minutos y 38 segundos. La tercera y última entrevista, tuvo lugar el 14 de septiembre del 2020, cuya duración fue de 1 hora, 24 minutos y 26 segundos.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas con las madres de familia la 1ra. y 3ra. entrevistas también fueron mediadas por la herramienta del ZOOM, y la 2da. fue la que se hizo de forma escrita y se envió por correo electrónico el martes 22 de septiembre del 2020 y, como ya se había mencionado, esta no pudo concretarse a través de la plataforma de ZOOM debido a problemas de conexión a internet; la primera entrevista con la madre de familia se dio el miércoles 9 de septiembre del 2020 y tuvo una duración de 27 minutos y

14 segundos; la tercera entrevista con otra madre de familia se desarrolló el martes 29 de septiembre del 2020, se llevó a cabo con un tiempo de 59 minutos y 23 segundos.

La recolección de todos los datos, como resultado del proceso de la aplicación de las entrevistas en grupo e individuales, culminó en transcripciones de la información en archivos de Word y guardada en los formatos originales: video y audio, carpetas de ZOOM. Con estos documentos escritos se pudo iniciar con el proceso de análisis e interpretación de dichos datos al crear un proyecto en el programa de Atlas.ti. que quedó guardado desde un inicio como “proyecto alumnos” y fechado un viernes 29 de mayo del 2020 a las 2:32 p.m., el título se debió al primer documento de los participantes directos , adjunto en este programa; al final ese fue el nombre que se conservó, en total se concentraron 10 documentos, uno de la primera entrevista grupal, dos de las entrevistas en grupo, una entrevista en grupo del padre y madres de familia, las tres entrevistas de las madres de familia y las otras tres de las abuelas. La última edición de este proyecto en Atlas.ti quedó fechado el domingo 18 de octubre del 2020 a las 5:22 p.m.

3.4 Análisis de datos cualitativos

La manera en la que se llevó a cabo el análisis de los datos o resultados obtenidos de esta investigación, inició con la transcripción de los textos orales de lo expuesto en las videograbaciones y nota de voz a texto escritos en archivo Word, con el fin de generar un registro escrito de cada sesión, de tal forma empezar con la lectura y análisis de la información para describir e interpretar los datos.

Los datos cualitativos que se obtuvieron de estos documentos fueron procesados a través del Software de análisis de Atlas.ti en su versión 8.2.24 2020. Con este programa se buscó dar confiabilidad a los resultados de un informe y sus hallazgos, por medio del proceso de análisis asistido por computadora, de tal forma precisar y facilitar la

codificación de los datos, categorizarlos y crear redes estructurales como evidencias de validez y credibilidad en la investigación.

Con esta herramienta también se generaron gráficos de nubes de palabras de cada sesión desarrollada bajo la técnica de estudio aplicada, además de crear el listado de palabras del que se depuraron aquellas que por sí solas no comunicaban ningún significado, como lo son las preposiciones, monosílabos o expresiones vagas, y con ello determinar las relaciones de las categorías de análisis deductivas e inductivas que son la base de esta investigación.

Con lo dicho anteriormente, se diseñó una gráfica de barra, en la que se orientó, en un sentido más específico, la frecuencia de términos utilizados a la atribución de significados, valoraciones, juicios y opiniones de los participantes indirectos como lo fueron los padres de familia, con el propósito de observar y conocer cómo se estructuraron los distintos significados a través de esas unidades léxicas en este contexto de investigación.

También se tuvo la oportunidad de elaborar esquemas basados principalmente en los objetivos, preguntas de investigación y en las preguntas realizadas durante el desarrollo de las entrevistas en grupo e individuales, de tal forma que estas se utilizaron, primero, como códigos para ubicar la información más valiosa, los cuales respondían de modo directo a las preguntas de investigación alineadas a los objetivos de este proceso investigativo; como parte de la revisión de los datos obtenidos se optó por renombrar los códigos de análisis de la información creados en un primer momento con el propósito de cumplir con el uso de un lenguaje más concreto y específico.

Cada uno de estos esquemas se utilizaron en la división que se hizo de los apartados de análisis de resultados por cada tipo de participante, es decir, para la sección correspondiente a los participantes directos: los alumnos, e indirectos: padres de familia y

abuelos con el fin de triangular la información de dichos datos. La incorporación de este programa Atlas.ti auxilió en organizar los 10 documentos de archivos WORD de las entrevistas en grupo y las entrevistas semiestructuradas individuales en un proyecto, en donde los datos se manejaron en distintos tipos de datos cualitativos como se describieron en los primeros párrafos de este apartado.

El desarrollo del proceso anteriormente indicado, se ajusta a lo considerado por Taylor y Bogdan (2010) quienes indicaron que el trabajo de análisis de los datos cualitativos se desarrolla según los propios modos de análisis de cada investigador, sin embargo, para dar una estructura más metodológica, a continuación, se indican de manera sistemática y de forma gráfica los pasos para el análisis de los datos cualitativos, retomados por lo expuesto en Álvarez-Gayou (2009, pp. 187-190):

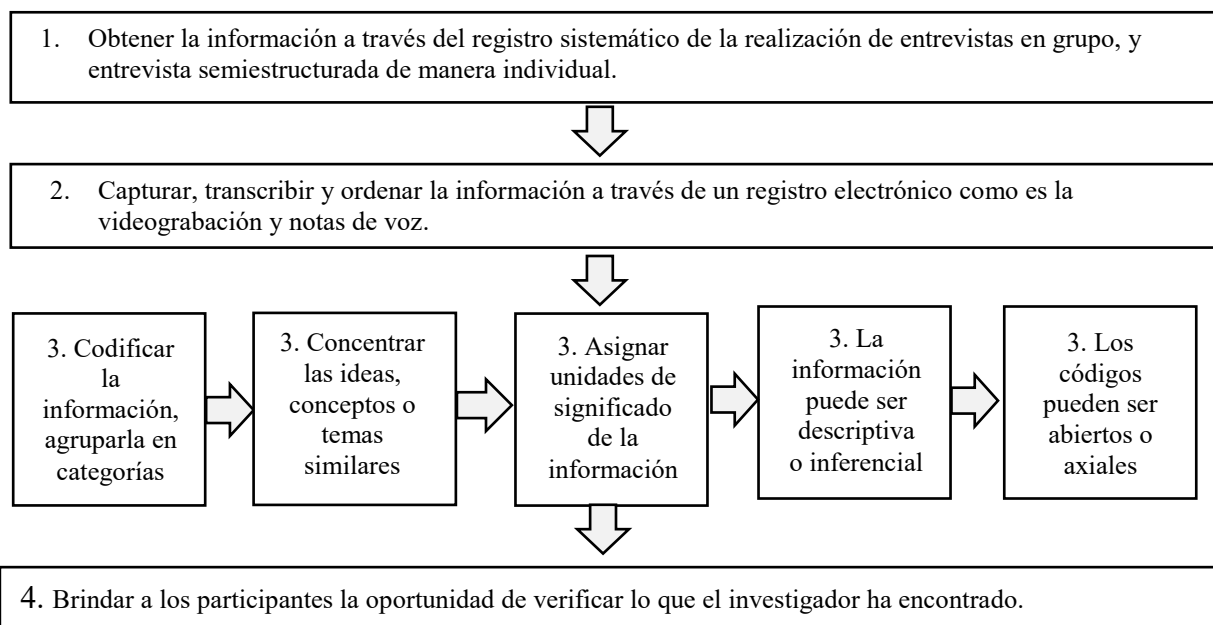


Figura 1. Estructura metodológica para el análisis de los datos cualitativos. (Elaboración propia-2020).

Para concluir, esta metodología permitió al investigador centrarse en la descripción y comprensión de un fenómeno centrado en los motivos y experiencias vividas por los participantes principales de este proyecto pedagógico, los cuales condujeron a emplear este camino la metodología de investigación ya descrita.

Capítulo 4

4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo se presentará el análisis de los datos cualitativos obtenidos en esta investigación orientada a recuperar los significados atribuidos al proyecto pedagógico “Las palabras que nos pertenecen” por parte de los alumnos, padres y madres de familia y abuelas, el cual se dividió en tres apartados, en los que mediante la descripción y análisis se seccionó la información más relevante, primero, las entrevistas en grupo de los estudiantes, segundo, la entrevista grupal de padres de familia y las tres entrevistas realizadas a madres de familia, y, por último, las otras tres entrevistas dirigidas a las abuelas de los alumnos participantes en esta experiencia educativa.

Con esta distribución se ha logrado analizar e interpretar los resultados a través de un proceso de triangulación, cuya clasificación corresponde a las diversas fuentes de datos en este estudio; según Denzin (citado por Janesick, 1998, en Álvarez-Gayou 2009) esta triangulación se da acorde a los datos obtenidos para lograr el análisis a través de la aplicación de dos técnicas de investigación, que este caso consistieron en retomar información del marco de teórico, rescatar el contenido de las entrevistas en grupo y personales, tanto de los participantes directos e indirectos, tal como se señala en la figura 2:

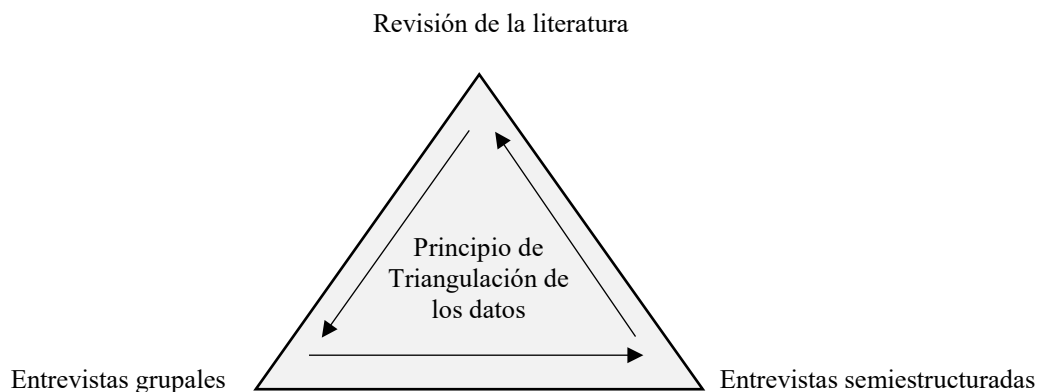


Figura 2. Triangulación de los datos para consolidar la interpretación. (Elaboración propia-2020).

A cada uno de estos apartados se les ha creado una diversidad de figuras, ya sea una red o relación de códigos, nubes de palabras como representación de ideas organizadas mediante el programa Atlas.ti, de cada una de estas secciones, y en el caso de los resultados de datos cualitativos para los participantes indirectos, padres y madres de familia se les ha integrado información de gráficas de barras elaboradas en Excel, producto del listado de palabras que arrojó Atlas.ti.

En todas estas figuras se retomó para cada uno de los participantes la misma codificación abierta de la información con la que ya se contaba, por ejemplo, los significados atribuidos a la lectura *de Un jardín con alas*, el haber escrito los relatos personales, la experiencia educativa en la que los alumnos como hijos y nietos participaron en este proyecto pedagógico al ser seleccionado y publicado el relato personal, entre otros, así como también aquella información recuperada, con el objetivo de cumplir de manera auténtica con lo que cada uno de los entrevistados respondió desde su perspectiva y atribución de significados a la participación y experiencia en el proyecto pedagógico, es decir, desde la visión directa de los alumnos y sus familias involucradas en este proceso.

Se exponen de manera global las valoraciones y juicios más representativos que los alumnos manifestaron dentro de la primera entrevista grupal como parte del proceso de interpretación de su experiencia, tanto educativa, íntima y personal generada a partir del proyecto pedagógico.

El análisis interpretativo de este primer apartado se dividirá a su vez en dos secciones de acuerdo a lo expuesto en la Tabla 2:

Tabla 2

Atribución de significados al proyecto pedagógico: valoraciones, juicios y percepciones

Objetivo general	Objetivos específicos vinculados	Preguntas general y específica de investigación aplicadas	Categorías	Subcategorías
Analizar los significados generados en los alumnos al participar el proyecto pedagógico: <i>Las palabras que nos pertenecen.</i>	1. Recuperar las valoraciones y juicios que tuvieron los alumnos al leer el libro “ <i>Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda</i> ”.	1. ¿Cuáles son los significados y percepciones de los alumnos con relación en la lectura del libro: <i>Un Jardín con alas. Relatos para la nana Chinda?</i>	Lectura de <i>Un jardín con alas</i>	El valor del texto literario Significados generados al leer un texto literario Percepciones sobre los relatos
			Valores	Creatividad Responsabilidad Liderazgo
Analizar los significados generados en los alumnos al participar el proyecto pedagógico: <i>Las palabras que nos pertenecen.</i>	2. Describir la experiencia educativa que tuvieron los alumnos al escribir sus relatos personales.	2. ¿Cómo fue la experiencia educativa de los alumnos al haber escrito su relato personal?	Escritura	Experiencia íntima-humana Palabra escrita Relato personal Construcción y reconstrucción de significados

Nota: Objetivos, general y específico 1, preguntas de investigación relacionados a las categorías y subcategorías inductivas. (Elaboración propia-2020).

En esta primera sección se retomaron las impresiones directas, así como extractos de la información recopilada de las tres entrevistas en grupo llevadas a cabo en el marco de esta investigación. Cada uno de estos grupos fue dirigido a una muestra total de 12 alumnos, quienes participaron en el proyecto “Las palabras que nos pertenecen”, en el ciclo 2018-1, y fueron seleccionados de un total de 397 alumnos que formaron parte de algunas etapas de dicho proyecto porque se permitieron crear su relato, aunque, es importante recalcar que solo 112 participaron de principio a fin en el proyecto pedagógico, desde la lectura, escritura del relato personal, presentación y publicación de un libro.

4.1 Atribuciones de significados al proyecto pedagógico

4.1.1 Objetivo 1: Atribuciones de significados desde la experiencia educativa de los alumnos al leer “*Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*”.

De acuerdo al Objetivo específico 1.- *Recuperar las valoraciones y juicios que tuvieron los alumnos al leer el libro “Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda”, y en virtud de lo compartido por los alumnos dentro de las entrevistas en grupo se rescata de manera cualitativa las valoraciones, juicios y percepciones que concibieron estos durante el proceso de lectura del libro asignado como primera parte del proyecto, con la finalidad de vincular dicha lectura previa con la creación literaria de un relato propio, circunscrito fundamentalmente en los lineamientos de la producción literaria, inspirado en un contexto personal y familiar, pero a la vez estructurado desde un contexto educativo escolar.*

Así mismo, desde el punto de vista pedagógico y humanista, surge el interés por vincular diferentes áreas relacionadas con el *ser* en la práctica educativa, con el propósito de seguir innovando nuevos programas y sistemas didácticos para la consecución de una educación integral.

Este mismo enfoque sirve como punto de partida para el análisis de los significados generados en torno a la experiencia tanto psicoafectiva y personal como pedagógica y educativa de los alumnos al confrontarse con la estructura y objetivos de esta primera lectura. De esta manera, los alumnos leyeron el libro de relatos familiares *Un jardín con alas*, teniendo a su vez conocimiento de que ellos generarían un libro colectivo bajo el mismo formato con sus propios relatos.

De acuerdo a las impresiones recuperadas de los alumnos, se presentan los factores determinantes que más influyeron en el proceso que ellos vivieron durante la primera parte de esta experiencia educativa, es decir, en el momento de la lectura, los cuales fueron principalmente:

- 1.-El libro colectivo visto como novedad.
- 2.-El valor de la familia.
- 3.-La experiencia íntima humana.
- 4.-La responsabilidad en el acto de expresar y comunicar.
- 5.-Una influencia y conciencia decisiva al experimentar la creación del relato personal.
- 6.-La configuración del modo activo del lector e impulsarlo hasta la escritura.
- 7.-Lectura-interpretación del ser humano como sujeto de una realidad.
- 8.-Reconocimiento a las vivencias personales.
9. Sentido de pertenencia a un grupo: la familia- metas - problemas.

De estos nueve factores determinantes, se pudo visualizar la atribución de un nuevo significado que resultó a manera de categoría emergente como fue el percibir la lectura de un libro colectivo y familiar desde el punto de vista de los alumnos como una novedad en los procesos de aprendizaje durante su instancia en la preparatoria para desarrollar la primera fase del proyecto pedagógico, a su vez se resaltó como una valoración el sentido o vínculo de la familia para iniciar con un proceso escolar.

En cuanto al análisis de la categorías y subcategorías inductivas indicadas en la Tabla 2, cabe señalar que la que más se enfatizó como parte de las valoraciones de los alumnos fue el de la escritura de los relatos de los nietos de la nana Chinda, porque en ellos relacionaron la palabra escrita como parte de una experiencia íntima humana, y fue también que el mismo proceso de lectura los llevó a reconocer el valor de la responsabilidad que practicaron ellos mismos al producir, en otra etapa del proyecto, su propio texto literario: el relato personal.

4.1.2 Objetivo 1: Significados lectura: *Un jardín con alas.*

A lo largo de la primera etapa de este proyecto, los alumnos se enfrentaron con la lectura de este compendio de relatos dedicados y dirigidos a una figura femenina completamente familiar, la abuela o “*nana Chinda*”. Pero, ¿qué significó para los estudiantes

dicha lectura?, ¿qué se consiguió aprehender y comprender de este tipo de dinámica literaria que vincula directamente a la familia?, ¿qué efectos se produjeron al fin? Y, ¿de qué manera influyó esta original visión y dedicada práctica a la perspectiva individual o cosmovisión de los participantes directos?

Para dar respuesta a estas interrogantes, primeramente, cabe mencionar que los alumnos valoraron como innovador el formato del libro, por el hecho de que tratara historias verídicas, escritas por sus familiares y dedicadas a la *nana Chinda*, eso les motivó a expresar, por ellos mismos, relatos de vivencias únicas y reales desarrollados principalmente en su núcleo familiar y dedicados a la figura particular de los abuelos, como lo dejan ver las siguientes opiniones recuperadas y enfocadas a la categoría de “Lectura de *Un jardín con alas*”, centradas en las tres subcategorías que lo conforman: valor del texto literario, significados generados al leer el texto literario y percepciones de los relatos; para clasificar la participación de los alumnos se asignó una abreviación para distinguir a los participantes directos de los tres grupos, uno focal y los otros dos de las entrevistas en grupo, en todos se presenta, la letra M para sexo *mujer*, la letra H para sexo *hombre* :

Primera entrevista en grupo: miércoles 9 de abril de 2019 (5:30 p.m. a 7: 00 p.m. 1 hora 48 minutos)

Estudiante 1 Primera entrevista en grupo - Mujer 1: Matilde

Estudiante 1 Primera entrevista en grupo - Mujer 2: Rosina

Estudiante 1 Primera entrevista en grupo - Mujer 3: Chelo

Estudiante 1 Primera entrevista en grupo - Mujer 4: Josefina

Estudiante 1 Primera entrevista en grupo - Hombre 1: Pablo

Estudiante 1 Primera entrevista en grupo - Hombre 2: Alfonso

Segunda entrevista en grupo: miércoles 9 de abril de 2019 (7:10 p.m. a 8:30 p.m. aprox. 1 hora 14 minutos 4 segundos)

Estudiante 2 Segunda entrevista en grupo- Mujer 1: Esmeralda

Estudiante 2 Segunda entrevista en grupo- Mujer 2: Mercedes

Estudiante 2 Segunda entrevista en grupo- Hombre 1: Ramiro

**Tercera entrevista en grupo: viernes 3 de mayo de 2019 (2:00 p.m. a 2:49.32 p.m.,
49 minutos, 32 segundos)**

Estudiante 3 Tercera entrevista en grupo- Mujer 1: Miranda

Estudiante 3 Tercera entrevista en grupo- Hombre 1: Sebastián

Estudiante 3 Tercera entrevista en grupo- Hombre 2: Saúl

Asimismo, se han omitido los nombres de los participantes directos e indirectos que formaron parte de la muestra, por ello en algunas citas textuales aparece el paréntesis y los tres puntos suspensivos (...) en donde se haya hecho mención a uno de los nombres respectivamente.

Las citas retomadas se desarrollan a continuación:

Categoría: Lectura de *Un jardín con alas*, centradas en las tres subcategorías que lo conforman: valor del texto literario, significados generados al leer el texto literario y percepciones de los relatos, por lo tanto, esta expresión “Se me hizo interesante que fuera tan personal” (Rosina, comunicación personal, 9 de abril de 2019). La percepción de este alumno le permitió comprender el asombro que tuvo al ser lector del texto de *Un jardín con alas*, y cómo una experiencia personal e íntima, inspiró y animó a ser escrita, y que, a él como lector, le tocaría después experimentar lo mismo.

En cambio, las siguientes citas reflejaron que “No esperas que realmente sean experiencias que una familia completa ha vivido y que lo plasmaron en un libro” (Esmeralda, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

A mí no me había tocado así de saber que era un libro que realmente son historias, o sea, verídicas, experiencias de otras familias. Entonces ya en el momento de estarlo

leyendo se me hizo muy interesante por lo que estaba pasando cada uno (...).
(Esmeralda, comunicación personal 9 de abril de 2019).

La forma sorpresiva de cómo en ambas citas los alumnos visualizaron la manera en que se conformó el libro, les dejó presente que la obra parte desde la peculiaridad del relato real y no de ficción, desde un plano colectivo familiar a lo que después ellos estarían por vivenciar en el proyecto pedagógico

Sin embargo, en este extracto: “A mí se me hizo muy bonito porque siento que con ese libro te das cuenta pues que las familias tenemos muchas cosas en común. (...) cada quien tiene sus metas y se enfrenta a ciertos problemas” (Miranda, comunicación personal, 3 de mayo de 2019), se pudo entrever que el alumno como receptor-lector pudo interpretar cómo el ser humano es sujeto de una realidad que debe enfrentar y la lectura de los relatos, como vivencias personales, lo hicieron consciente de que los nietos de la nana Chinda forman parte de un entorno familiar, y como él mismo tienen un sentido de pertenencia a un grupo, como lo es la familia, la cual enfrenta metas y problemas.

En otro sentido la lectura del libro encaminó a tener una influencia y conciencia decisiva en cuanto a la forma de experimentar y cómo ejercer la propia creación del relato personal, de alguna manera se configuró el modo activo del lector para después impulsar su momento en la escritura, por ejemplo “Al leer las historias diferentes a mí se me ocurrió la idea de, así como pues mi abuela también me cuenta sus vivencias dije “pues ahora es como mi oportunidad de yo contarle una vivencia que tuve a ella” (Pablo, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

Otra forma de percibir el propósito del texto literario de *Un jardín con alas* dio pie para comprender que el ejercicio de lectura permitió en el alumno guiar, en su momento, su propia forma de creación del relato personal y no a modo de ficción o de fantasía, sino como una oportunidad de abrirse a su propia realidad para aprender de su propia esencia humana.

“...Lo sentí como una manera más real y honesta de hacer un relato, y pues al final siento que aprendí mucho” (Alfonso, comunicación personal, 9 de abril de 2019). Por su parte, el siguiente alumno atribuyó su experiencia de lectura desde una concepción activa, porque la consideró como una forma de diversión al adentrarse en la vida de las personas, pero a través de la lectura, es decir, encontró el hilo conductor de los relatos familiares como una configuración de fondo y forma de este texto literario:

Se me hizo muy divertido ver como diferentes historias, este, en ciertos momentos se entrelazaban, como que la prima hablaba del tío, luego el tío hablaba de la prima. Cómo puede, es decir, en cierta forma, cómo se unían sus historias en la forma en que se comunicaba en el libro. Porque pues al final de cuentas era una familia entera escribiendo pues sus relatos. (Ramiro, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

En lo que respecta las siguientes citas se pudo percibir cómo los alumnos han valorado el texto literario desde su cualidad creativa donde el autor como emisor comunicó sus propias vivencias, sentimientos y emociones; fue así como el relato personal fue dirigido hacia un receptor-lector e intérprete, la nana Chinda, pero que después enlazaría a los propios alumnos como referentes, ahora ellos jugarían el rol de escritores y buscarían a su figura icónica para dedicar sus relatos, es así como se respondió: “Y me gustó mucho el propósito del libro, que era dedicárselo a la Nana... Chinda” (Sebastián, comunicación personal, 3 de mayo de 2019). Y cómo se consideró que:

Me pareció una muy buena idea haber hecho algo así. Porque pienso que a lo mejor en una familia no siempre todos están totalmente unidos, y tal vez no todos se ponen a platicar, a sentarse con su abuela. Y pues que le hayan hecho eso se me hizo algo pues bueno de su parte porque cada quien fue como si se sentara a platicar con ella un ratito. (Saúl, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

Se enfatizó asimismo que los alumnos han considerado la lectura de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda* como un texto literario que inspiró y animó a escribir un relato personal, a externar una vivencia tan íntima, y que, además, en su momento esta sería leída por sus familiares, lo que también los hizo reflexionar en que, si los nietos de la nana Chinda se atrevieron a publicar sus relatos, ¿por qué ellos no?, en las siguientes citas se rescata la idea al categorizarla desde la experiencia íntima-humana de los jóvenes autores y de tratarse, precisamente de la palabra escrita desde el relato personal: “A mí me gustó mucho que es como muy crudo... Y a mí se me hizo muy impactante (...), me hizo sentir ese deseo, ese anhelar por yo poder relatarles algo a mis abuelos” (Chelo, comunicación personal, 9 de abril de 2019) y como además se expresó que: “Había visto ese libro el de los relatos para la Nana Chinda. Entonces era como, pues yo siempre dije ah, pues estaría padre que yo le hiciera eso, con mi familia yo hacerle eso a mi abuela” (Saúl comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

Es así que el proyecto de las “*Palabras que nos pertenecen*”, a través del impulso de la lectura y escritura coadyuvó a fortalecer el carácter de los estudiantes al hacerlos sentir seguros, a promover en ellos una mentalidad abierta ante la realidad de publicar sus relatos en un libro, cuyo resultado fue el esfuerzo y compromiso ante un proyecto escolar.

De esta manera, la posibilidad de leer un texto narrativo a modo de inspiración para un relato propio, permitió que los alumnos trabajaran más confiados y enfocados como grupo, ya que se compartía claramente un novedoso objetivo y reto común. La producción, edición y publicación de un libro en conjunto, tomando como punto de referencia la lectura de *Un jardín con alas*. Ya que, si bien cada alumno debía redactar su propio relato, el producto final resultaría en un nuevo compendio, un libro colectivo, del cual formarían parte individualmente, esto es, cada quien con su historia personal.

El libro, que en su momento representó la base o modelo a seguir para la producción literaria personal, significó entonces una nueva manera de concebir la “escritura íntima y colectiva”. Y revolucionó en los alumnos la idea del ejercicio literario y sus beneficios, más allá de lo que estaban acostumbrados a trabajar dentro de los planes y programas pedagógicos de las asignaturas relacionadas con la lectura y la escritura.

La figura 3 representa algunas de las valoraciones y juicios que tuvieron los participantes directos al leer el libro de *Un jardín con alas*, mismo que está asociado al cumplimiento con el objetivo específico 1 de esta investigación.

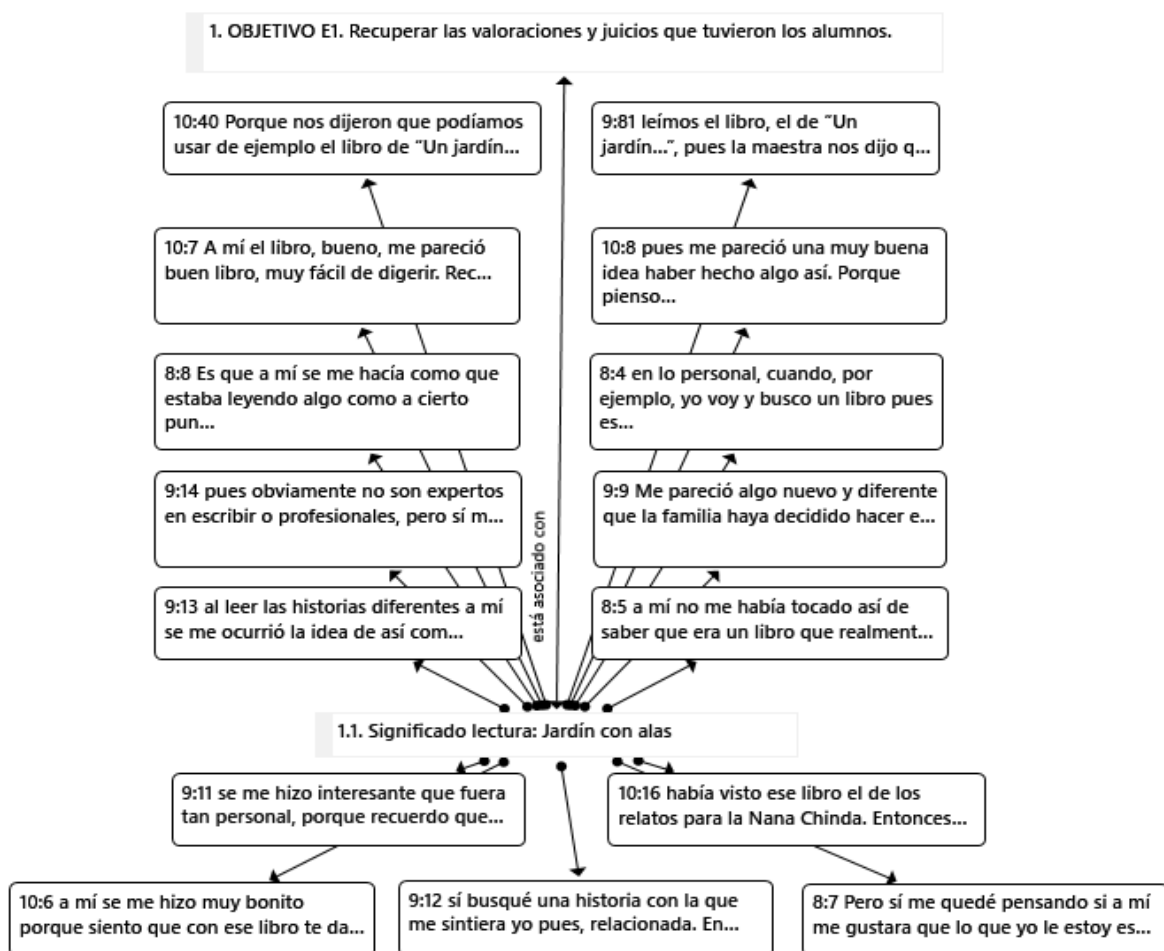


Figura 3. Valoraciones y juicios de la lectura de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda* (Elaboración propia-2020).

Como resultado, los alumnos participantes en el proyecto concluyeron que, el haber tenido la oportunidad de permitírseles un acercamiento tan profundo a la vida íntima y las experiencias de una familia en particular, les motivó a, primeramente, indagar en la propia historia familiar, así como a establecer una relación entre los acontecimientos, vivencias, situaciones, visiones, sentimientos y perspectivas de los autores del libro leído con las de ellos mismos. Seguido de estas reflexiones se presentan citas textuales extraídas de las entrevistas grupales de los participantes directos:

Entonces que fuera tan personal me hizo en verdad, buscar algo con lo que yo me relacionara. Entonces cuando la leí, pues, no sé, como que sentí diferente porque me sentía conectada con esa historia, de cierta manera, aunque no fuera mía. (Rosina, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

Desde esta óptica se pudo comprender la importancia de que cómo el ser humano tiende a la necesidad de verse y relacionarse con el otro, y la lectura es una de las formas más empáticas de vivir este tipo de emociones, pues se convierte en un instrumento en donde las personas comparten sus ideas y logran relacionarse de alguna manera, lo que permite una interacción, una experiencia que conlleva a generar y reconstruir significados. En el siguiente comentario se pudo rescatar:

Sí me llamó mucho la atención que todas las historias tenían cariño, tenían una razón por qué contarse. La persona que la relata pues no es experto escribiendo, y se nota cuando estructuran sus ideas y así. Y siento que eso es lo que hace especial al libro pues que son historias muy reales, individuales, de la persona. (Alfonso, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

Por su parte, este alumno se concentró en el valor de la escritura del relato desde el sentimiento, como son el amor y el cariño, propósitos principales para contar una historia, más allá del carácter estricto de las formas de escritura o de experto, sino más bien desde la

intimidad comunicar ese cariño. En este otro comentario: “Entonces ya en el momento de estarlo leyendo se me hizo muy interesante por lo que estaba pasando cada uno, individualmente, pues en la familia, ¿no?” (Esmeralda, comunicación personal, 9 de abril de 2019), en esta cita se logró percibir cómo el significado del acto de leer despertó en el alumno una confrontación de que el texto presentaba una realidad compartida, de esos momentos que representaron situaciones de vida y que los autores se responsabilizaron al compartirles su historia.

Es así como se evidenció que gran parte este proceso de entrevista permitió a los alumnos a pensar y reconocer a su vez la necesidad humana de externar a través de la palabra escrita, la fragilidad de la vida, el reconocimiento del tiempo como parte fundamental e imprescindible en la construcción del hilo narrativo de la propia historia.

Por otro lado, el carácter de veracidad y realidad en las historias relatadas de *Un jardín con alas*, representó un aspecto determinante para que los alumnos se sintieran cómodos, motivados o como ellos lo expresaron “divertidos” a entregarse sin reservas a la creación de una narrativa única y a la vez completamente real, ya que encontraron una relación o conexión directa con la suya. Partiendo de una experiencia o anécdota de vida considerada para ellos como más significativa por el simple hecho de haberse creado un relato con cariño y con una razón de ser, es lo que le da un carácter valioso o trascendente, que representó de cierto modo un impacto en las vidas de los alumnos como lectores.

De igual manera, conocer de primera mano la motivación e inspiración que dio origen al proyecto, es decir, la escritura de una serie de relatos de índole familiar dedicados a la abuela, la “*nana Chinda*” y saber que lo leído era contado desde una visión particular de la vida experimentada, ya no inventada o ficcional, presentó para los alumnos un ejemplo contundente de los alcances y posibilidades del relato, de la expresión humana en sí, la

construcción del presente a partir del pasado compartido, del recuerdo mismo; “lo que he vivido y me vuelve lo que soy”.

El haber reconocido y valorado que el libro es en sí una memoria colectiva, que se compartió dentro de un círculo tan privado como lo es el del contexto familiar, con los abuelos, padres, y hermanos, distinguiendo a su vez, los vínculos y similitudes que estos tienen con el resto de la sociedad. Ello reflejó la necesidad que tienen los seres humanos de expresar y recibir muestras de afecto, los obstáculos, retos y aprendizajes que se tienen a lo largo de la vida, así como el valor de la unión de la familia.

Por último, se destacó que el impacto de la lectura en los alumnos fue el de una apertura más directa hacia el mundo emocional, la identificación concreta de sentimientos, emociones, así como el redescubrimiento de relaciones afectivas interpersonales dentro de sus propias familias y comunidad.

4.1.3 Objetivo 1: Atribuciones de significados desde la experiencia educativa de los alumnos al escribir sus relatos personales.

Como se ha mencionado anteriormente, la primera etapa de esta experiencia educativa consistió fundamentalmente en leer el libro *Un jardín con alas*. Una vez terminada y comentada la lectura, así como estudiado el formato, se facilitaría el desarrollo de la segunda fase o etapa. En la cual se alentó de manera asertiva a los alumnos para desenvolverse creativamente por medio de la narrativa, esto es, a través de la redacción de un relato personal.

Los alumnos dedicaron horas dentro y fuera de las sesiones de clases para la realización de esta segunda etapa del proyecto. Primero, tenían que elegir el tema de su relato, es decir, la historia vivida que llegarían a plasmar en el libro grupal. Posteriormente, se empezaría con el trabajo de escritura, el cual se conformaría en gran medida por la parte de la redacción, para luego someter el texto a revisiones por parte de las profesoras encargadas

Son varios factores que en determinado momento repercutieron en este proceso de escritura de los jóvenes participantes, entre ellos, por ejemplo, el motivarse en la posibilidad de que la palabra escrita, es decir, su relato personal quedara impreso en un libro, lo cual despertó en los alumnos un genuino y animado interés por expresar y compartir sus ideas de la manera más organizada y veraz. Primero, para las familias lectoras, es decir, sus “abuelos” y padres, y posteriormente, para todo aquel que en algún punto pudiera encontrarse con esa lectura.

De esta manera, al tomarse como un reto de carácter trascendente, *“no cualquiera puede decir que ha publicado o participado en la publicación de un libro”* los alumnos ofrecieron lo mejor de sí mismos para la lograr la concreción de esa meta en conjunto, situación que permitió ubicar que esta experiencia pedagógica vinculó la promoción y vivencia de valores asociada a la categoría inductiva del valor del liderazgo como un ejercicio en el que los estudiantes reforzaron el sentido de pertenencia y el entusiasmo por formar parte del cumplimiento de una meta personal y de grupo: publicar su relato personal previamente seleccionado para conformar un libro colectivo.

Asimismo, mediante el desarrollo, tanto de las entrevistas en grupo, se logró percibir que los alumnos enmarcaron una serie de ideas a través de distintas palabras en las que atribuyeron significados a esta experiencia educativa por la oportunidad de haber escrito sus relatos personales y haberlos publicarlo en un libro, estas mismas se presentan en la figura 6 y como a modo de visualización de resultados en esta se rescataron las expresiones que dominaron en la segunda entrevista grupal.

En esta nube de palabras se conformó a su vez el eje de análisis relacionado con el sentido que le dieron a la escritura del relato personal centrado en una experiencia íntima, es decir, una vivencia interiorizada a raíz de un fenómeno que configuró sus realidades y les

cualitativa que se basa en una experiencia personal, sí coinciden muchos de ellos, aunque no sean del mismo tamaño dada la cuantificación o repetición de estos durante el desarrollo de la técnica aplicada, por ejemplo, en la imagen de la entrevista en grupo la palabra “yo” estuvo ausente, pero en las entrevistas grupales, este fue fundamental, de igual manera al comparar las nubes de palabras de la primera y segunda entrevistas en grupo, sí coincidieron los cuatro términos de *libro*, *relato*, *proyecto*, *historia*, pero en la nube de palabras de la tercera entrevista grupal, solo concordaron tres, ya que la palabra *historia* no apareció, por consiguiente, entre más se aumente una muestra se encontrarán elementos nuevos, aquí el investigador debe seleccionar cuáles de esos datos serían relevantes para cumplir con los objetivos propuestos.

Se puede concluir que el haber considerado el *punto de saturación* “efectivo”, es porque de acuerdo a Vargas (2011) un diseño metodológico es correcto cuando la muestra seleccionada logra representar la repetición de información entre las respuestas dadas, ya que tampoco se trata de acumular información, pues se arriesga que el análisis y el resumen sean interminables, de esta manera el *punto de saturación* se presentó de manera favorable porque sí permitió analizar los significados atribuidos basados en una experiencia personal y educativa.

4.1.4 Objetivo 2: Experiencia: participación en el proyecto pedagógico.

El hecho de narrar una experiencia propia en el contexto específico de este proyecto pedagógico, comprendió una serie de pasos tanto de introspección y reflexión interna, por parte de los alumnos quienes escribieron, así como de su interpretación directa y construcción de significados a partir del entorno o realidad circundante. Ya que, al tratarse de un relato inspirado en la “vida real”, el alumno-escritor, realizó, primeramente, un intenso ejercicio de memoria y revisión de su propia existencia a través del desarrollo cronológico o lineal de la narrativa o historia personal.

A continuación, se presenta la figura 7, la cual representa la codificación agrupada y alineada al desarrollo del objetivo específico 2 de esta investigación que hace referencia a asociación de los datos cualitativos a manera de cómo se obtuvo directamente la información sobre la experiencia educativa que tuvieron los alumnos al participar en el proyecto pedagógico:

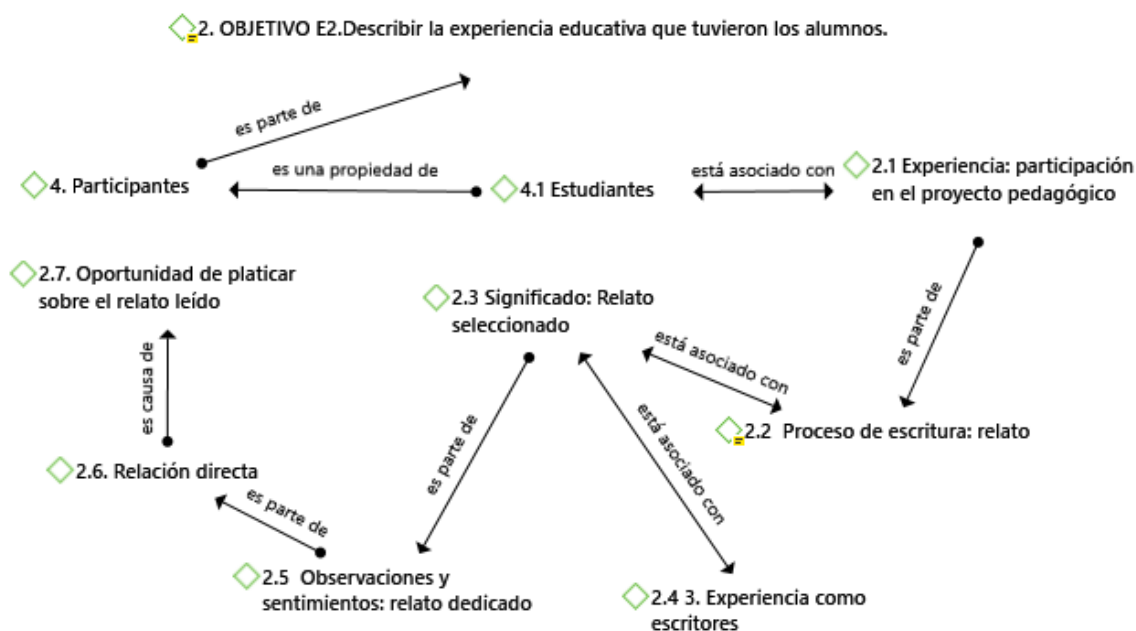


Figura 7. Relación códigos generados a partir de la experiencia educativa de los alumnos. (Elaboración propia-2020).

Dentro de la experiencia derivada de participar directamente como “escritores” en este libro colectivo, los alumnos descubrieron la importancia del proceso de interpretación, así como la de significar y comunicar eficazmente las experiencias de vida por medio de la palabra escrita. El hecho de formar parte del proyecto fue considerado como motivo de gran satisfacción. La selección final de relatos representó, por así decirlo, los pensamientos, ideales y perspectivas de la comunidad estudiantil en general, recogiendo una valiosa muestra de las inquietudes y aprendizajes de vida de los jóvenes estudiantes.

Bajo estos parámetros o pasos establecidos dentro del proyecto a desarrollar, uno de los primeros retos a los que se hizo frente, fue sin duda alguna, la definición del tema, la

historia a relatar, ya que, para la mayoría de los participantes, elegir la experiencia de vida a compartir representaba una gran responsabilidad. La historia quedaría plasmada para que otros la leyeran, debía ser, por tanto, una vivencia significativa. Por lo tanto, la experiencia de haber participado en el proyecto desde un proceso de escritura los llevó a reflexionar sobre ellos mismos como escritores y voceros de su propia experiencia de vida y además reconocer en los otras estudiantes parte de sus propias vivencias, ya que estas también fueron leídas por los compañeros del grupo y eso les permitió conocerse más allá de un trabajo en equipo escolar, en concordancia con esta experiencia: participación en el proyecto pedagógico, dos de los alumnos participantes opinaron lo siguiente:

Donde sí tuve problema fue al escribir qué era el mensaje que quería transmitir con mi relato, pero con simplemente ir relatando hasta el final la historia, ahí ya vi, hasta yo mismo reflexioné pues, lo que había vivido, y ahí fue donde dije: “Ah, pues esto fue mi lección, y es lo que quiero transmitir. (Alfonso, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

El alumno se pudo dar a la tarea de replantear su propio proceso al que lo condujo la experiencia de vida de este proyecto, el cual le dejó una lección de aprendizaje al poner en juego su carácter y toma de decisiones al saber qué fue lo quería transmitir en su relato.

La verdad que, aunque fue una experiencia que yo viví, yo decía, “lo va a leer más gente”, ¿no? Entonces tiene que ser algo formal, tiene que ser algo entretenido, también hacerlo un poco pensando en las personas que lo iban a leer. (Esmeralda, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

El proceso de escritura fue una actividad que cimbró a la autorreflexión de revalorar el acto de escribir “el yo como escritor” y a la vez de pensar en el otro, el lector, es decir, motivó al alumno a serlo más consciente del valor que acontece la escritura.

Los alumnos no solo reconocieron de su propia memoria aquello que los motivó a escribir su relato personal, sino que se dieron a la tarea de pensar en los acontecimientos del otro para describir su motivación al participar en el proyecto, de ahí que este haya tenido esa cualidad de trascendencia: "...Sí me hizo sentir que después de todo este tiempo, que en realidad sí tuvo trascendencia nuestro proyecto" (Alfonso, comunicación personal, 9 de abril de 2019). Dicha trascendencia también fue considerada como un agradecimiento por la emoción de haber compartido con los compañeros de grupo este tipo de experiencia:

Por los relatos que había en mi salón, había unos como muy, pues muy como emocionales. Pues como de batallas que habían tenido a lo largo de su vida o experiencias muy personales y así. Y pues eso como que te inspira. (Mercedes, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

En cuanto a la etapa de haber publicado el libro, los alumnos lo consideraron un logro personal, del cual se sintieron orgullosos y muy satisfechos; a continuación, se presentan algunas citas sobre la opinión de los alumnos: "Fue una experiencia buena porque quedó plasmado en un libro físico. Y es algo que pues ahí va a estar toda la vida. Y tuvimos la oportunidad de expresarlo" (Alfonso, comunicación personal, 9 de abril de 2019). Con esta frase se pudo apreciar el valor que se le tuvo a la palabra escrita, la cual quedó impresa en un libro, esa oportunidad de expresarlo se traduce en cómo se construyó ese significado mediante la forma de haber narrado una de experiencia de vida.

Lo expuesto en estas otras palabras: "Siento que fue prácticamente algo ya muy mío. Y me sentí muy orgullosa de mí misma, la verdad. (Josefina, comunicación personal, 9 de abril de 2019), dieron oportunidad para interpretar el sentido de mismidad y orgullo que reflejaron los alumnos al describir el cumplimiento de un reto, sus experiencias en este proyecto y cómo representan hasta cierto punto la posibilidad de haber transformado la propia

percepción que tuvieron de sí mismos por la trascendencia que les dio la palabra escrita, tal como se rescató en este comentario:

Fue como un objetivo, un nuevo logro que me gustó haber concluido. Sería algo como “trascendente”, por así decirlo. (...) Pero en el momento de plasmarlo en escrito pues se queda por mucho tiempo, y más porque pues quedó en un libro. Y en eso fue porque trasciende, pues de las palabras verbales a las palabras escritas.

Entonces esa memoria pues ya quedó plasmada por mucho tiempo en ese libro.

(Pablo, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

Ese valor del autoconocimiento de querer dejar huella, se reflejó al manifestar el hecho de verse en su texto publicado en un libro colectivo, y que, además, sería publicado formalmente, sirvió como motivación para que los alumnos se esforzaran aún más. De esta manera es que surge entonces el sentido de responsabilidad de lo que se escribe y comparte, así como la toma de consciencia de que “no era solo una tarea como las demás”, que podría significar toda una experiencia de autoconocimiento y crecimiento personal. Y así fue:

Y poder estar pues en el libro (...), fue una experiencia muy bonita, nueva, la verdad, y pues, a fin de cuentas, como mencioné antes, el ser parte de un libro, de que mi historia esté plasmada en él, la verdad para mí es algo muy importante. Es como dejar huella, en cierta manera. (Esmeralda, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

Por su parte, este otro testimonio: “Me hizo sentir muy feliz, porque eso me demostró que si yo me esfuerzo yo puedo cumplir mis metas; me hizo sentir como muy especial” (Miranda, comunicación personal, 9 de abril de 2019), permitió entender el involucramiento que tuvo el alumno para motivarse en su propio aprendizaje y reconocerse como un ser humano especial que puede lograr sus propias metas, el proyecto le dio esa

satisfacción de logro y felicidad a raíz de la selección de su relato para ser publicado en un libro.

Las interpretaciones de las respuestas de los alumnos mediante las técnicas de estudio aplicadas representaron una fuente primaria de información que permitió seleccionar las palabras que dieron significado a su experiencia en *Las palabras que nos pertenecen* y estas figuran en cada una de las nubes de palabras que se expusieron.

Cuestionar los significados atribuidos a su participación en el proyecto pedagógico, los condujo a entablar un diálogo y reflexionar sobre ese pasado y presente vívido a la vez, en donde sus voces reflejaron tonos de emoción, de risas, de rostros dudosos, miradas reflexivas y algunas otras expresiones de crítica y autoconocimiento.

El lenguaje puro de los jóvenes fue otra forma de darle significatividad a su experiencia educativa, ya que no hubo respuestas planificadas y, el que pensaran sobre la lectura y escritura del relato personal, denotó una relación con ellos mismos, de posicionarse cara a cara con sus propias memorias en el *aquí y ahora*.

Al remover los recuerdos de su participación en el proyecto pedagógico y compartir su experiencia con los demás compañeros entrevistados les permitió ser copartícipes de una construcción de significados, dado que esa interacción los llevó a replantear sus vivencias, ya no solo en la lectura y creación del relato, sino en el resultado de haber producido un libro colectivo, de modo que fue otra manera de asociar la significatividad, porque se dieron cuenta del valor fundamental de la familia en sus vidas, el reto y la responsabilidad que les significó el haber dejado plasmado el relato en un libro.

La participación de los alumnos en este proyecto, según sus opiniones, se aunó a la idea de no desaprovechar la oportunidad de trascender de las palabras verbales a las escritas, de dejar huella, de inspirarse en el otro. La atribución de significados estuvo vinculada al reconocimiento que tuvieron los alumnos al situarse en un plano de su realidad como seres

humanos y que con orgullo expresaron parte de sus vivencias personales que los llevó a redescubrir sentimientos que quedaron impresos en un libro escolar.

4.1.5 Objetivo 2: Significados en el proceso de escritura: construcción del relato.

Ahora bien, ¿qué representó concretamente para los participantes directos este proceso de construcción del relato?

Habría que destacar, que los alumnos coinciden en que, dentro de ese proceso de escritura, el recuerdo, el ejercicio de memoria al que se sometieron en un principio, representó un reto, que permeó las barreras del tiempo, trayendo al presente una anécdota vivida en compañía o complicidad con algunos de sus seres queridos. Confrontar a la memoria, revisitar lo vivido, ya fueran experiencias dolorosas o de alegría, celebración y goce, significó entonces una reconexión con el sentido del yo, porque, ¿quién soy yo a partir de lo que he experimentado en la vida?, ¿cuál es la naturaleza y el impacto de los otros en mi vida?, y, ¿cómo influyo yo también en la de ellos?

Esto significa que a lo largo de la experiencia de escritura los alumnos se dieron cuenta del camino recorrido por el que atravesaron, para después poder concluir que habían comprendido de manera más profunda ese anhelo o necesidad humana de recrear la propia vida, otorgándole sus propios significados a los recuerdos y experiencias consideradas como relevantes por ellos mismos, por ejemplo en la siguiente cita se resaltaron estos aspectos: “Fue un trabajo muy padre porque tuvimos la oportunidad como de sentarnos y revivir algo en nuestro pasado que significa algo importante para nosotros y estuvo muy bien, me pareció interesante” (Matilde, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

De esta manera se valoró la experiencia por la “oportunidad” que se tuvo de darse el tiempo para retomar un momento de sus vidas y hacerlo memorable a través del relato. En el caso de Matilde se enfatizó que ella evaluó su participación como algo “interesante”, esto es,

que fue un proyecto atractivo, que logró captar su atención y entrega. Otra de las opiniones sobre la importancia que se tuvo de esta experiencia pedagógica consistió en que “Fue esa sensación de revivir algo, fue como impactante porque pues nos dio la oportunidad de experimentar nuestros sentimientos y como que, o sea, descubrir lo que sentíamos y eso plasmarlo en palabras” (Rosina, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

La forma de cerrar esta cita “plasmarlo en palabras” permitió analizar que el que narra se confronta con una parte de sí mismo, lo que le muestra la delgada línea entre lo interior y lo exterior. El reconocerse por consecuencia de lo afectivo, de ese su círculo de revivir y experimentar los sentimientos, es lo que dio el carácter cambiante a este ejercicio de aprendizaje escolar que quedó marcado el desarrollo de los acontecimientos en la vida de una persona, es decir, del alumno.

Al momento de estar escribiendo el relato, me ponía como a analizar y reflexionar, pues mi experiencia. Y se me hizo como muy interesante que, pues ya cuando lo vuelves a retomar, ya no estás como, ya no afecta mucho tus sentimientos. O sea, sí, porque pues, son recuerdos, ¿no? Pero como ya no es el momento, ya puedes verlo con un ojo más crítico. Entonces puedes, como digo, reflexionar. (Alfonso, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

De lo anterior, se comprendió que, de la misma forma en que el alumno consideró valioso lo concerniente a la escritura del relato, el desarrollo de lo emocional-sentimental, lo hizo así mismo con el análisis y la reflexión mental que surgió a partir de dicha escritura.

Se percató pues, que la lectura se da de hecho en dos momentos principales para el autor, al recién escribirlo y al releerlo después de un tiempo. Es en el segundo momento cuando el alumno afirmó enfrentarse más intelectualmente al recuerdo de lo vivido, a su vez expuesto en lo escrito, ya desde una óptica mucha más analítica, con un “ojo más crítico”, en comparación con el primer momento, cuando los acontecimientos descritos en el relato eran

más recientes. Y de ahí se deriva una serie de relaciones cognitivas que van dando forma lógica y temporal (narrativa realista) a la experiencia en la mente del alumno-escritor. Es decir, se llegó a una mejor “comprensión” de los aprendizajes mismos alrededor de lo escrito y lo vivido.

Dadas estas razones descritas, se puede señalar que los alumnos encontraron muy valiosa su participación en el proyecto, porque les ayudó a reconocer su parte más emotiva, y a conjugar sus habilidades de escritura y redacción con su creatividad y visión particular del mundo. A lo largo de este proceso se llevaron a cabo distintas etapas, tales como la revisión de las memorias, la selección del tema, la construcción y producción del texto, y finalmente la edición, publicación y presentación del libro terminado.

En cada una de esas fases, los alumnos enfrentaron distintos desafíos, como se ha mencionado anteriormente, sin embargo, en lo que concierne a la construcción de significados relacionados con la creación o producción del relato en sí, se puntualiza en que los alumnos consideraron un factor de gran relevancia el hecho de dedicar el relato a esos miembros tan especiales de la familia, los abuelos. A partir de este designio se elegía y se empezaba a redactar la historia.

De todo esto se desprendió un sentimiento de satisfacción, de logro, además de orgullo por compartirlo con seres amados en su vida:

Sí fue como un momento especial para ella. Que su nieto le haya dedicado algo tan importante que, pues formó parte de un proyecto, pues grande, que no solamente fue algo en el que cualquier persona podía participar, sino que hubo selección y que pues fue un trabajo que le dediqué a ella. (Saúl, comunicación personal, 3 de mayo de 2019)

Como se distinguió, en este caso el alumno consideró relevante el proyecto en sí, como haber participado en él. Lo describió como un reto, ya que hubo un proceso de selección. Y

finalmente, con relación a lo significativo de la dedicatoria hacia su abuela, señaló que, debido a estos factores antes mencionados, fue un “momento especial para ella”. De esto se destacó que el alumno valoró y atesoró su experiencia dentro del proyecto, y consideró significativo el haber tenido la oportunidad de compartir con los seres queridos, un trabajo del que se sintiera orgulloso de su participación.

Una situación semejante ocurrió con la siguiente alumna, asociado al sentimiento de orgullo que se compartió con los otros estudiantes: “me sentí pues orgullosa de mí misma porque logré lo que quería y además planteé mi punto de vista en una situación que quería que mi abuela también lo viera” (Matilde, comunicación personal, 9 de abril de 2019). El haber participado en el proyecto y ser seleccionada fue considerado como un logro notable o meta sustancial alcanzada, por la necesidad de expresar su forma de pensar ante un suceso familiar que implicaba la participación de su abuela.

En cuanto a externar su propio punto de vista y compartirlo, primeramente, con su familiar, representó uno de los aspectos más valiosos en cuanto a los significados generados desde esta *dedicatoria* a los abuelos, ya que, la alumna consideró que su abuela al leer su relato, es decir, la versión escrita de una experiencia que probablemente compartió con ella, surgiría una por parte de ella una nueva interpretación. Así que la escritura permitió la concientización del yo, de la palabra que lo define, expresa y describe ante los “otros” desde un punto de vista distinto.

Con esta opinión de la alumna se comprendió que ella tuvo consciencia del impacto que pudo generar la palabra escrita, y que determinó la intención comunicativa en lo que concierne a la construcción y objetivo de su relato. La opinión o percepción de un hecho, al concretarlo e imprimirlo en un texto queda como evidencia de la manifestación o esencia del individuo mismo. El discurso y diálogo interno quedan expuestos ante el lector, como lo haría una suerte de impronta única y personal. Esto es, expresando a través de un relato, de una

experiencia real, su manera de percibir e interpretar la realidad y los acontecimientos que nutren y definen su existir.

Por lo anterior, se hace hincapié en la importancia que tuvo la selección de los temas por parte de los alumnos. Como se ha mencionado, la historia estaba destinada a ser leída en algún momento por sus familiares, por lo que los participantes seleccionados optaron por narrar una vivencia personal inspirada de o con la familia y, generalmente compartida con el abuelo o la abuela.

Por tal motivo, el desarrollo de la historia iba implicado con el hecho de que esta sería leída por sus abuelos, de ahí que los significados construidos a partir de la vivencia relatada estuvieran estrechamente vinculados con el valor de la familia, la unión familiar, la comunicación asertiva entre familiares y seres queridos, y el aprendizaje derivado de la convivencia, como se denotó en esta cita, “fue una manera, de cierta manera honrar a esta persona que nos marcó a mi familia” (Ramiro, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

El hecho de haber creado un texto a partir de una vivencia real, se aúna al sentimiento de honorabilidad que deviene de ofrecer este texto como un tipo de obsequio, o tributo, si se quiere, a la memoria, en vida o no, de los abuelos. Y esto le confiere una serie de significados particulares a esta etapa de redacción y revisión en donde estuvo primero la parte de la memoria, lo vivido y revivido por medio del ejercicio escritural. Así como también se consideró el efecto de impresión que se tuvo sobre los familiares y los lectores en general.

Se puede deducir que la definición de la experiencia y poner en palabras lo que se percibió y comprendió de lo vivido se relacionó directamente con la construcción de la identidad de quien escribe. Puesto que él mismo delimitó los márgenes de lo acontecido, discriminó lo que no consideró valioso o merecedor de quedar impreso o incluso de ser recordado. Y estableció lo que perdurará en la historia. Es él quien dictó las formas de lo experimentado, y así mismo las describió para compartir su visión con otros.

Por otro lado, retomando el gesto que significó la dedicatoria a un miembro especial de la familia, representó una manera de agradecimiento y demostración de afecto por parte de quienes se dieron a la tarea de entretener su relato con sus emociones y puntos de vista, es decir, los alumnos, tal como lo ejemplificó esta alumna:

Estaba como nerviosa porque yo a mi abue la veo como una persona pues muy inteligente, y muy sabia y pues yo considero que pues, que mi relato pues no sé, que mi abue sabe mucho de escribir, mucho de redactar, o sea, yo esperaba que cumpliera sus expectativas. (Miranda, comunicación personal, 3 de mayo de 2019)

De modo similar, por lo anterior se puede constatar que la cuestión de la dedicatoria jugó un papel decisivo en la construcción de significados dentro de la etapa de escritura por parte de los alumnos participantes. La imagen y concepto del yo, que tiene esta última cita se distinguió por vincular directamente la visión de sí misma, en este caso la alumna afirmó, con lo que se “espera” de ella, específicamente por la expectativa de su abuela, a quien dedicó este relato.

Resumiendo lo planteado, los significados construidos a partir de esta etapa del proceso fueron fundamentales y conformaron el núcleo del que derivó la experiencia del proyecto pedagógico. La escritura fue parte crucial y de alguna manera *sensible*, puesto que representó el momento en que los alumnos se confrontaron con la *creación* en sí misma, por la introspección, la indagación en el ser interno, y en la definición de su realidad circundante a través de la literatura. Así mismo, les permitió reconocerse dentro de un contexto, escolar, familiar, comunitario y social. Y de esta manera, comprenderse mejor.

4.1.6 Objetivo 2: Experiencia como escritores.

En cuanto a la experiencia como escritores, los participantes manifestaron que, el trabajo literario que llevaron a cabo, les permitió conocer un lado de ellos mismos que en algunos casos ni siquiera sabían que podían desarrollar tan bien.

El haber lograr ser seleccionados para formar parte del libro impreso, representó a su vez un motivo de orgullo, lo cual significó que serían “escuchados” y valorados de alguna manera, tanto por tener la valentía de abrirse a las posibilidades del relato personal, como por ser partícipe y colaborador directo de un proyecto pedagógico de esa magnitud, así lo manifestó la siguiente alumna: “Y recuerdo que cuando ya terminé de escribirlo no podía dejar de leerlo, porque me fascinó lo que había hecho y estaba muy contenta y me gustó mucho la experiencia” (Miranda, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

O como lo reflejan las siguientes citas de estos alumnos:

Todo mundo fue como de que, o sea, “ah, qué padre que desarrollaras esa habilidad tuya que ni siquiera tú conocías. Se siente padre como ser escuchado, y ser, no sé, que se tomen el tiempo de leer algo que tú escribiste. (Rosina, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

Fue un poco difícil elegir las palabras con las que lo iba a expresar, y tal vez como qué tanto iba a hablar de qué. No sabía si iba a ser aburrido o interesante para, pues para mi abuela que era para quien iba dirigido. Pero pues al final pues me dejé de fijar como en esos aspectos y fue más como: “Ah, pues voy a hablar de la forma en la que yo hablaría con ella, como si estuviera aquí. (Saúl, comunicación personal, 3 de mayo de 2019)

En lo descrito se estableció una clara relación de juicios, primeramente, se reconoció el valor de ser escuchado y considerado por otros, en segundo lugar, el sentimiento de satisfacción al poder externar la visión propia como escritor, y, por último, el proceso de identificación con lo escrito, que al final también contempló al destinatario: los lectores.

Esta relación de interdependencia que se dispuso a partir de la lectoescritura, entre el escritor y el lector, se volvió una preocupación evidente en las percepciones de los alumnos entrevistados con respecto a su experiencia con la palabra escrita. Una vez hecha la

consideración de la dedicatoria a los abuelos, los alumnos consideraron también al lector externo, ese lector desconocido que se desempeñó como receptor que interpretó “su mensaje” en algún momento. Es lo que a su vez hizo que ellos mismos se preguntaran acerca del impacto que pudiera haber generado el libro.

La conexión con el lector, se volvió entonces un elemento crucial para la definición de su experiencia como escritor. Ya que lo narrado involucró una vivencia especial y memorable para el que lo escribió. Fue un regalo de confianza, al compartir una parte significativa de sus vidas con el lector. Ese lector, ¿puso conectarse con la intención de su mensaje?, ¿logró identificarse de alguna manera?, ¿qué emociones y sentimientos le provocó?, ¿definió de sus opiniones y de su visión sobre la vida y la problemática específica relatada?

El impacto en el otro se dio por alguna reacción en este encuentro entre el autor y lector para los siguientes participantes de este proyecto esta cuestión fue fundamental, así lo señalaron: “Me dio un poco de miedo saber que todos, o sea, que muchas personas lo iban a leer” (Rosina, comunicación personal, 9 de abril de 2019). Y, “Si me propuse esto, también puedo hacer otras cosas. Entonces fue como ese sentido de seguridad, y como de también de no tenerle miedo a abrirme más a las personas” (Chelo, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

Como pudo entreverse, con base en esta experiencia de escritura, los alumnos contemplaron desde una posición reflexiva, lo que sus palabras pueden generar. Lo que implicó expresar la propia perspectiva libremente. El hecho de saber que su relato sería leído por muchos, les provocó en un principio cierta sensación de asombro y hasta cierto temor o inseguridad, pero estas sensaciones se resolvieron como una reafirmación de sus habilidades. O bien, en algunos casos, de su descubrimiento:

Dar esa sensación, esa emoción que tal vez tú sentiste en su momento en esa historia a alguien más, a alguien ajeno a ti, alguien externo, que tal vez no conoces, pero puede llegar a sentir lo que tú sentiste. (Esmeralda, comunicación personal, 9 de abril de 2019).

En esta cita se refirió al momento de evaluarse como escritores, al sentido de identificación que puede originarse entre el escritor y el lector. Se hizo alusión a ese vínculo estrecho que unió al que escribió, al que contó su historia, con aquel que la recibió e interpretó. Se evidenció la importancia de esta toma de consciencia del “otro”, por parte de quien escribió, pues se reconoció que lo escrito permanece y puede tener alcances mucho más allá en comparación, por ejemplo, de la palabra hablada.

En tal sentido, los alumnos se sintieron satisfechos de su trabajo, y aseguraron sentirse complacidos y agradecidos con la respuesta de sus primeros lectores: “Pero recuerdo que sí le gustó muchísimo y pues yo también me alegré mucho por haber cumplido con las expectativas que yo pensaba que ellos tendrían del relato” (Saúl, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

Por todo lo anterior, quedó de manifiesto, el fuerte sentido de agradecimiento y satisfacción por parte de los alumnos entrevistados con respecto a su experiencia como escritores. Los procesos particulares de escritura personales como lo fue el relato que produjo cada uno de los alumnos, motivó a su vez que el proceso de lectura posterior fuera más dinámico; impulsando de esta manera en los alumnos, la definición y comprensión de sus emociones. Al final concluyeron que su relato fue una tarea que les llevó a experimentar profundos momentos de reflexión, y de la que aún tanto ellos como su familia sienten orgullo, pues formó parte de la memoria familiar.

4.1.7 Objetivo 2: Experiencia educativa: percepción y relación familiar.

A raíz de las técnicas de estudio que se desarrollaron con los alumnos, se pudo conducir a que estos fungieran a su vez como observadores del impacto o resultado que tuvo su propio proyecto al informar cómo percibieron a sus padres y abuelos cuando se les comunicó e involucró en este proyecto escolar (desde la escritura y lectura del relato dedicado, la selección del mismo en el libro), qué tipo de sentimientos identificaron en ellos. En la figura 8 se presenta una noción de este resultado:

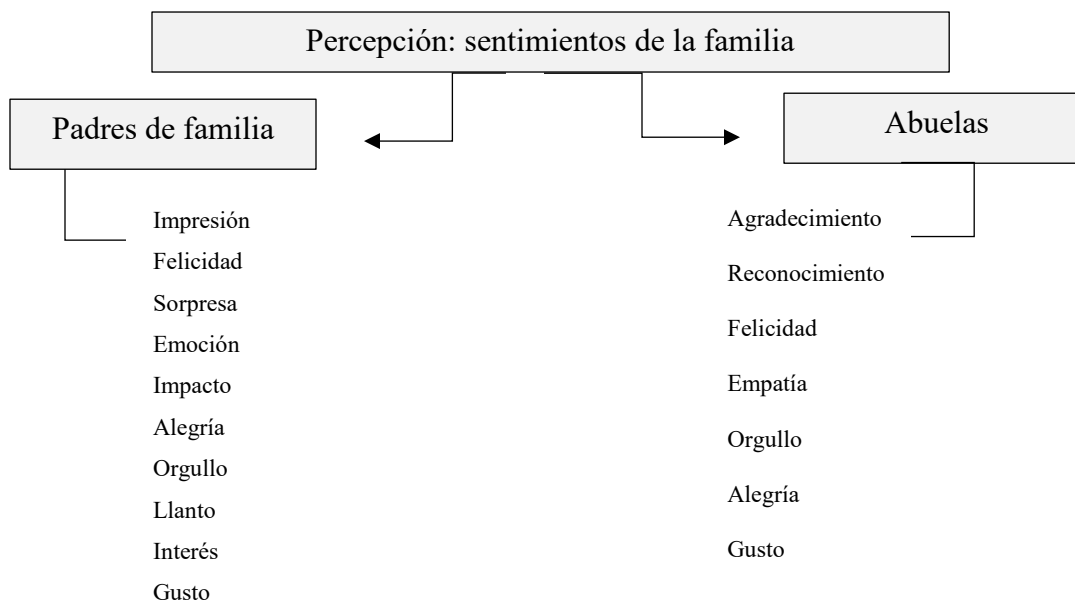


Figura 8. Atribución de sentimientos de padres de familia y abuelos, percibidos por los alumnos (Elaboración propia-2020).

Así mismo, los alumnos tuvieron la oportunidad de platicar con sus familiares acerca del relato escrito y leído por su familia; con base en su participación en las entrevistas en grupo, los alumnos se dieron a la tarea de replantear, si una vez concluida esa lectura por parte de sus familias lectoras, cómo había sido su relación directa después de la experiencia de haberles dedicado el relato, si se produjo un cambio, si había mejorado o simplemente si esta experiencia permitió más acercamiento entre esa relación familiar.

A continuación, la figura 9 ejemplifica el testimonio de los alumnos de cómo se dio la relación con las familias lectoras una vez de haber concluido con la lectura del relato.

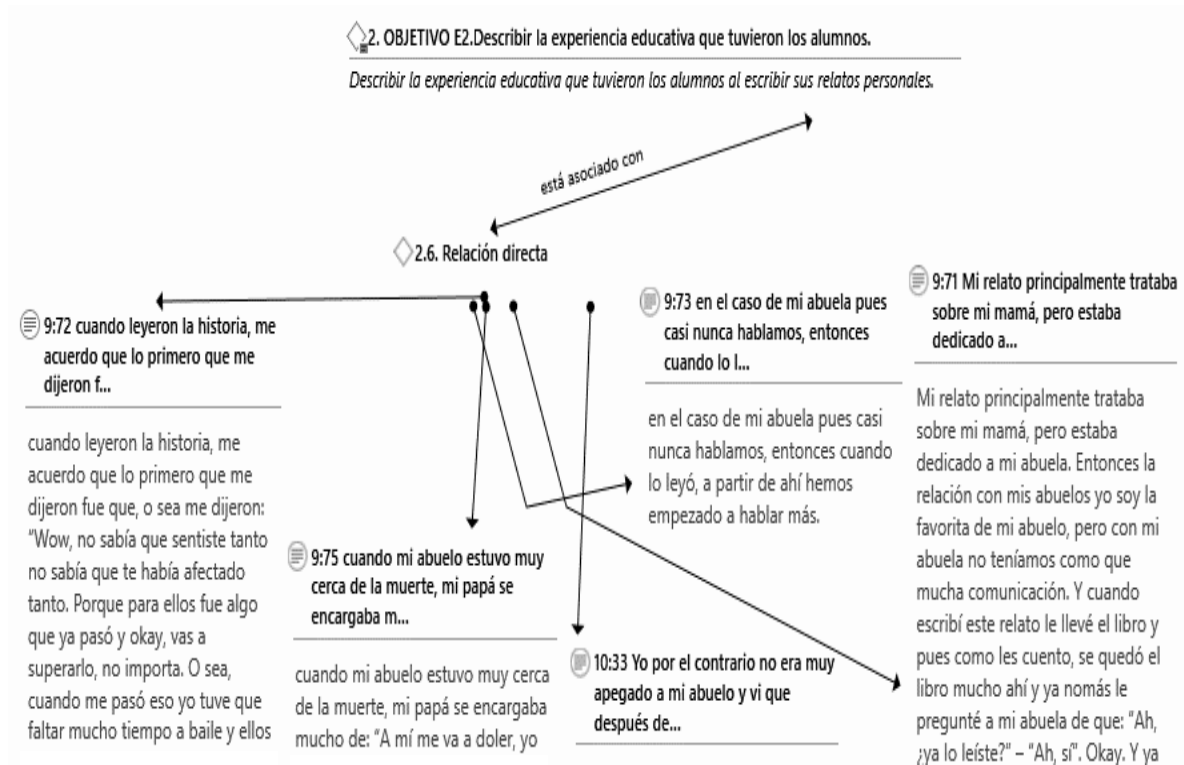


Figura 9. Relación directa: alumnos-familias lectoras (Elaboración propia-2020).

El resultado de la experiencia educativa que tuvieron los alumnos al percibir cómo un proceso de escritura personal como fue el relato, produjo en sus familias lectoras distintos sentimientos que dieron lugar a compartir sus emociones a través de un proceso de comunicación más reservado, al final constataron que el relato fue una tarea que trascendió.

4.2 Objetivo 3: Atribuciones de significados de la experiencia educativa y la lectura de los relatos: valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia

En el apartado anterior, se presentaron las atribuciones de significados a la experiencia educativa, por parte de los participantes directos, los alumnos, y esta sección corresponde a los participantes indirectos, padres y madres de familia que colaboraron en una entrevista en grupo y en las entrevistadas semiestructuradas individuales.

En este apartado en particular, se englobó e interpretó únicamente los significados generados por parte de los padres y madres de familia con relación a la experiencia educativa de sus hijos y su encuentro personal con el relato escrito. En la Tabla 3 se alinearon los objetivos, general y específico 3, preguntas de investigación, categorías y subcategorías inductivas:

Tabla 3

Atribución de significados de la experiencia educativa: valoraciones, juicios y percepciones

Objetivo general	Objetivo específico vinculado	Pregunta específica de investigación aplicada	Categorías	Subcategorías
Analizar los significados generados de los padres de familia por la participación de sus hijos el proyecto pedagógico: <i>Las palabras que nos pertenecen.</i>	3. Explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores: <u>padres de familia</u> y abuelos.	3. ¿Qué significó para la familia esta experiencia educativa y el leer los relatos de los alumnos?	Experiencia educativa	Innovación en la enseñanza de la literatura
			Lectura: Textos personales	Importancia del relato personal
			Valores	Respeto Amor a la familia Liderazgo

Nota: Objetivos, general y específico 3, preguntas de investigación relacionados a las categorías y subcategorías inductivas. (Elaboración propia-2020).

Del mismo modo, cabe señalar que, en este segundo apartado relacionado con las atribuciones de significados desde las percepciones y valoraciones de los padres y madres de familia, se estableció la misma línea de análisis de carácter interpretativo, el cual está basado primeramente en lo establecido en el Objetivo E3. *Explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura padres de familia y abuelos.*

De este se desprendieron una serie de elementos que conformaron los ejes o puntos de análisis, que a su vez fungieron como códigos de relación o categorización. En el desarrollo de dicho análisis se integraron aspectos que se detallaron de la figura 10

Posteriormente, se englobaron y vincularon los puntos más representativos en lo concerniente a la construcción de significados.



Figura 10. Relación de códigos atribuidos al significado de la experiencia educativa: padres y madres de familia (Elaboración propia-2020).

4.2.1 Objetivo 3: Primeras percepciones de los padres y las madres de familia en relación con la idea del proyecto pedagógico.

Las primeras percepciones que los padres y madres de familia tuvieron con respecto a la realización del proyecto, es haberse sentido orgullosos y emocionados de que sus hijos aprovecharon la oportunidad de participar en una tarea tan innovadora, creativa y enriquecedora que permitió que les permitió que expresaran sus sentimientos y emociones de una manera transparente. Enseguida se presentan algunas de las intervenciones de los padres de familia durante el desarrollo de la entrevista en grupo, y para fines de mantener el anonimato de los participantes, se han organizado cada uno de las citas mediante las siguientes claves:

Entrevista en grupo:

Participante 1- Entrevista en grupo, madre 1: Rosa María

Participante 2- Entrevista en grupo, madre 2: Marina

Participante 3- Entrevista en grupo, padre 1: Guillermo

Agradezco esa experiencia de poder tocar un ámbito que de manera natural ella no piensa que puede estar dentro como la de escribir algo. Ella de manera natural se ve con números y con fierros, está estudiando ingeniería mecánica. Y ella se ve dentro de la planta. Y yo le digo “Ay, hija, en una oficina”. Y dice: “No, no, yo quiero estar allá afuera”. Bueno, imagínate ese perfil escribiendo algo emotivo. Entonces, creo que es importante, e insisto, a lo mejor no lo ve ella todavía, pero es importante que sepa tocar con sus emociones. Y la escritura es una manera de tocarlas. (Rosa María, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

Por lo anterior, se comprendió que, en este caso, la madre de familia consideró la práctica literaria como una vía concreta para expresar y trabajar las emociones. Así mismo externó su preocupación e interés para que su hija siga teniendo la oportunidad de abrir su lado más sensible, y que pudo reconocer en determinado momento, su parte más “humana”, más allá de la profesión o carrera elegida.

Por otra parte, en la siguiente cita, la madre de familia participante hizo referencia a que: “En muchas ocasiones el alumno no encuentra la manera de expresar lo que está sintiendo en ese momento. Esta es una forma de expresar su sentir y que no va a ser juzgado por lo que sienta” (Marina, comunicación personal, 6 de junio del 2020). Esta fue una de las primeras reacciones compartidas en donde la madre de familia, manifestó el sentirse agradecida por que su hijo tuvo esta oportunidad de abrirse y expresar sus sentimientos.

Otra de las percepciones de los padres de familia fue el reconocer en sus hijos la cuestión cognitiva e intelectual que conllevó esta tarea pedagógica, la cual se relacionó con el desarrollo coherente de la narrativa personal del alumno-hijo, tal como se lee en esta cita:

“Fue descubrirse que tiene la habilidad de redacción, y de transmitir lo que piensan y lo que saben” (Guillermo, comunicación personal, 6 de junio del 2020). En otras palabras, se reconoció la importancia de cultivar y mejorar las habilidades redactoras y comunicativas, factores relevantes referidos a los efectos directos del proyecto. Los padres y madres de familia pudieron constatar la capacidad creativa y las habilidades de escritura, redacción y comunicación eficiente por parte de sus hijos. Por lo tanto, como se ha afirmado, desde el principio la participación en el proyecto resultó en un sentimiento de orgullo compartido por los padres y madres involucrados.

Ahora bien, como parte del análisis de la triangulación de este proceso investigativo en esta sección se presentan citas directas de los alumnos que dieron fe sobre las primeras percepciones que observaron en sus padres al comunicarles que sus hijos formarían parte del proyecto pedagógico:

Yo me acuerdo la sorpresa de mis papás de: “¡Qué padre que estén haciendo esto!”

“Es algo nuevo para ti, es una experiencia diferente”. Me acuerdo de sus caras y el momento en que lo presentaron y la alegría que tenían. (Esmeralda, comunicación personal, 9 de abril de 2019)

Dentro de este marco de percepciones y juicios que los alumnos tuvieron de las primeras emociones que mostraron sus padres al momento de ser notificados del proyecto, notaron que fueron, principalmente: alegría, felicidad y orgullo, por ejemplo, en esta cita se destacaron estas dos últimas, “cuando supieron que quedé seleccionado fue cuando le dije a todos mis familiares y fue cuando reaccionaron súper. Mi papá orgulloso, mi hermana asombrada y mi mamá feliz...” (Sebastián, comunicación personal, 3 de mayo de 2019), o en esta otra, “muy contentos y orgullosos también de que haya formado parte de un proyecto así. Y para mi mamá significó mucho” (Saúl, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

Ahora bien, es importante especificar que presentaron algunas variantes en lo que se refiere a las primeras emociones de los padres, las cuales se dividieron en tres tiempos distintos. La primera, se manifestó con los padres que se enteraron de los propósitos del proyecto desde el principio, antes de que se llevara a cabo el proceso de selección de los relatos participantes en la compilación, esto es, durante el proceso de lectura de *Un jardín con alas* o bien, ya en la parte de la escritura del relato.

La segunda variante se relacionó con el momento de la selección del relato, los padres que se enteraron del proyecto hasta que los participantes, en este caso, sus hijos, les informaron que habían sido elegidos para participar en la publicación del libro de relatos. Y finalmente una tercera, la cual involucró a los padres de familia solo hasta la fase de publicación y/o presentación del libro, no antes.

En consecuencia, a esta variación de las reacciones de acuerdo al momento en que los padres y madres de familia tuvieron conocimiento del proyecto, se aseveró que, en cada caso particular las circunstancias fueron distintas, de acuerdo a la diversidad de los parámetros con los que cada familia se relacionó y comunicó entre sí a través de sus miembros, sin embargo, y a pesar de este desfase en la notificación de los alumnos a los padres y madres de familia, en las tres variantes o momentos se compartieron básicamente las mismas reacciones, principalmente: orgullo, felicidad, emotividad, satisfacción, agradecimiento y sorpresa.

En función de lo planteado, se apreció en la siguiente figura 11 de nube de palabras cómo los padres experimentaron emociones profundas, reacciones positivas ante el esfuerzo, la oportunidad que tuvieron y aprovecharon sus hijos de escribir su relato y que este haya sido seleccionado, reconociendo así la importancia y repercusión de ese proyecto como parte también de una experiencia de valor no solo académica, sino familiar.

por participación de sus hijos el proyecto pedagógico: <i>Las palabras que nos pertenecen.</i>	la de el	educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores: <u>padres de familia</u> y abuelos.	familias a la participación del proyecto pedagógico “ <i>Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios</i> ”?		Relación de escuela-familia Oportunidad para la expresión personal Experiencia educativa única El significado de una experiencia de vida
Analizar los significados generados de los padres de familia por la participación de sus hijos el proyecto pedagógico: <i>Las palabras que nos pertenecen.</i>	los de la de el	3. Explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores: <u>padres de familia</u> y abuelos.	3. ¿Qué significó para la familia esta experiencia educativa y el leer los relatos de los alumnos?	Experiencia educativa Lectura: Textos personales Valores	Innovación en la enseñanza de la literatura Importancia del relato personal Respeto Amor a la familia Liderazgo

Nota: Objetivos, general y específico 3, preguntas de investigación relacionados a las categorías y subcategorías inductivas (Elaboración propia-2020).

4.2.3 Objetivo 3: Proceso de escritura: hijo.

El proceso de escritura que desarrollaron los alumnos, no les impactó únicamente a ellos como participantes directos, sino que tuvo también un efecto o influencia particular desde la óptica y perspectiva de los padres, quienes en determinado momento se involucraron más profundamente en el proyecto con los alumnos.

Por consiguiente, al tratarse de una tarea considerada por los alumnos como trascendente y edificante, en estrecha relación con los valores como el amor a la familia, el respeto, la responsabilidad, el liderazgo y la creatividad, algunos decidieron notificarlo y compartirlo con sus familiares, específicamente con sus padres y madres desde esta etapa de la construcción del relato.

En estos casos, en que los padres son informados de los propósitos y pasos del proyecto desde el inicio, la posibilidad de quedar seleccionado para publicar su relato se volvió también un motivo para alentar y apoyar a sus hijos en el cumplimiento de esta meta personal. Es así que los padres colaboraron directamente con sus hijos en la recopilación de información, compartiendo detalles y memorias del suceso a relatar, o realizando, simplemente un acompañamiento.

Como puede verse a continuación con algunos extractos esquematizados, tanto de la entrevista en grupo como las entrevistas semiestructuradas individuales, estas son algunas de las percepciones de padres y madres de familia al respecto del proceso de escritura, por lo que se pudo afirmar que estos redescubrieron, por así decirlo, a sus propios hijos, y fortalecieron ese vínculo familiar a través de la convivencia y apoyo que se generó a raíz de la etapa de selección y escritura del relato. Estas citas textuales ejemplificaron y permitieron asociarlas en las categorías de “proyecto pedagógico”, “lectura: textos personales” y “valores”, enfatizando en estas subcategorías, véase la figura 12.

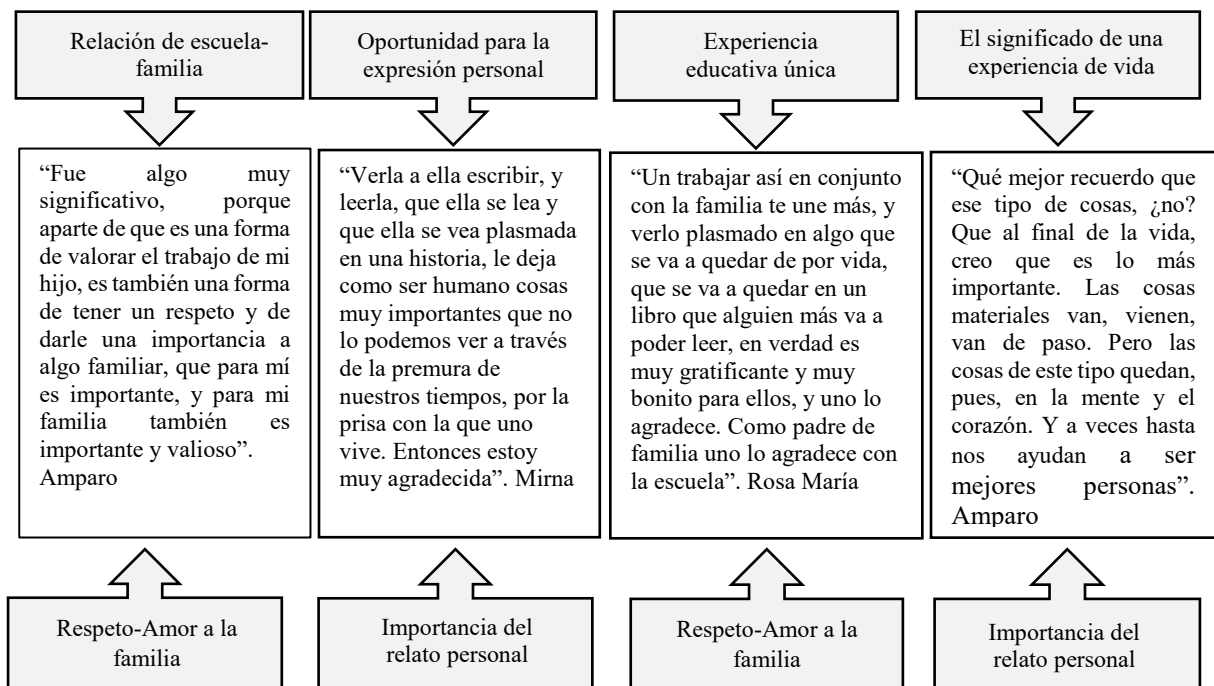


Figura 12. Asociación de categorías y subcategorías acorde al proceso de escritura-hijo (Elaboración propia-2020).

4.2.4 Objetivo 3: Significado: relato seleccionado hijo.

Una vez que el relato fue seleccionado entre el total de los 397 alumnos participantes, motivo que se volvió una razón de mayor peso en los 112 alumnos elegidos para incluir su relato en el libro, fue entonces que compartieron la buena noticia con sus familiares y en este momento en particular los padres comprendieron aún más en qué consistió su participación en el proyecto y, por ende, de los lineamientos bajo los cuales se llevó a cabo.

Ahora bien, por otro lado, los significados particulares que los padres le otorgaron a ese acontecimiento partió del carácter sorpresivo, ya que fue considerado como una actividad educativa novedosa, que vinculaba de manera profunda y vital, la escuela con la familia.

Este ejercicio representó un logro para sus hijos, ser publicado, pertenecer a un grupo selecto de alumnos privilegiados y hábiles en la escritura, con la oportunidad de participar con su propio relato en un libro colectivo.

En las siguientes citas que a continuación se presentarán, pudo entreverse el marco de variadas experiencias, así como las recurrencias señaladas por parte de los padres y madres de familia en este momento del proceso; de nuevo se incluyen citas de padres de familia de la entrevista en grupo, y extractos de citas de las entrevistas semiestructuradas individuales a madres de familia, a quienes, para conservar el anonimato, se les nombró con estas identificaciones:

Entrevista semiestructurada 1 - madre 1: Amparo

Entrevista semiestructurada 2 - madre 2: Leonor

Entrevista semiestructurada 3 - madre 3: Mirna

En esta primera cita se resaltó lo que la madre de familia percibió en cuanto a atribución de significado que le dio su hija al hecho de que su relato haya sido seleccionado: “fue muy bonito porque para ella fue una historia muy emotiva y fue muy gratificante el hecho de que quedara entre muchos” (Marina, comunicación personal, 6 de junio del 2020).

Aquí puede destacarse la impresión de la madre de familia que evidenció un sentimiento de satisfacción y gratitud generado a partir del hecho de que su hija participara y fuera seleccionada para aparecer en una publicación editorial. Así mismo hace mención del carácter emotivo de la historia escrita por su hija, y añade que este factor le otorgaba aún más valor al mero hecho de ser seleccionada entre tantos participantes.

En relación con este tema, algunos padres de familia también indicaron que se sintieron sorprendidos y reconfortados al enterarse de que sus hijos habían sido seleccionados para ser publicados dentro de un libro colectivo dedicado a los abuelos, por dar fe de la importancia que han tenido las relaciones y vivencias familiares y como estas repercuten en la construcción de los valores y principios que rigen la vida de las personas:

Papá escribí la historia y fui seleccionado para un libro de la prepa”, fue una gran sorpresa para mí porque le dije a ver, ¿qué escribiste? Y ya me contó todo el relato que escribió. Ahí lo plasmó de una manera muy comprensible semiestructurada, y fue muy gratificante para nosotros porque dijimos, pues algo se va a quedar escrito, en un libro de una experiencia de la familia, básicamente. (Guillermo, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

Por otro lado, y tal como se manifestó esta cita, “Me sentí muy orgullosa al enterarme de que el libro en el que participó mi hija sería publicado” (Leonor, comunicación personal, 22 de septiembre del 2020), se hizo hincapié en que los padres y madres de familia afirmaron sentirse complacidos y orgullosos de que sus hijos pudieran haber publicado el relato personal.

Por último, se destacó que, algunos padres y madres de familia centraron sus propios significados con relación a esta etapa del proyecto, desde la intimidad de la convivencia familiar entre ellos mismos, los abuelos (sus padres) y sus hijos. Se le dio gran importancia a las conversaciones generadas al momento de saber que sus hijos serían partícipes de este

proyecto de publicación. Y enfatizaron en la relevancia de conocer de qué se trataba el relato, sobre qué habían escrito sus hijos y con esta interacción familiar, ellos como padres también estarían involucrados, directa o indirectamente.

Pero cuando ya lo platicó en la mesa un día: “¿Qué creen? Pues sí escogieron mi relato para un libro que van a publicar en el CETYS, y que no sé qué... Y entonces ya su papá le preguntó: “Ay, ¿y de qué escribiste?”- “Ay, pues nada. Escribí de relatos, del abuelo, de lo que yo me acordaba que había platicado, de momentos. (Mirna, comunicación personal, 29 de septiembre del 2020)

En este sentido, y como se pudo verificar de acuerdo a la información recopilada, el hecho de ser seleccionado representó reacciones muy similares para los padres que, para los hijos participantes, las cuales se relacionaron en la sección de las “primeras reacciones” que se explicaron en el apartado anterior: orgullo, felicidad, emotividad, satisfacción, agradecimiento y sorpresa.

4.2.5 Objetivo 3: Significado: presentación y entrega del libro en la familia.

El proyecto pedagógico finalizó con la publicación de un libro y una presentación formal en la que los alumnos compartieron un poco de su experiencia frente al público, formado este por el resto de sus compañeros de clase, docentes y padres de familia.

Cabe aclarar que, en esta última etapa de la experiencia educativa, los alumnos hicieron entrega de un ejemplar de su libro especialmente a sus abuelos y padres de familia. Y si bien es cierto que sus padres fueron, en su mayoría, los primeros receptores y lectores de dicho compilado, se hace constar que, en realidad, toda la familia se vio involucrada de alguna manera e incluyendo en gran número de casos, copias del libro no solo para padres y abuelos, sino también para los tíos, hermanos, primos, etcétera.

A continuación, se presentan algunas de las impresiones de significado que compartieron, en esta parte del proceso, los padres como participantes indirectos de este proyecto:

Fue muy bonito el ver que el trabajo de mi hija va a quedar por mucho tiempo, probablemente hasta en biblioteca de la escuela. Y que lo podremos guardar y que el día de mañana que ella tenga su familia pues lo vamos a poder también mostrar, ¿no? (Marina, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

Desde esta perspectiva de la madre de familia se refleja que valoró el hecho de la perdurabilidad, la herencia y la historia familiar. Visualizó a futuras generaciones, interesadas y respetuosas por la palabra escrita, específicamente dentro del contexto familiar. Así, el hecho de tener un relato publicado se volvió virtud y privilegio, lo que merece la pena ser mostrado y compartido.

Una vez que tuvimos la obra, (...), la presumimos. Nos la llevamos a todos nuestros campings para presumirlo con los demás y toda la cosa. Tanto que ahorita ni la tenemos en la casa. Lo tiene un hermano, para enseñárselo a sus hijos. (Guillermo, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

En este caso se observó que el padre de familia describió, la complacencia y orgullo que representó que el relato de su hijo haya sido publicado y que formó parte de un proyecto relevante y significativo. De ahí que se hizo mención de la necesidad de compartirlo e incluso “presumir” con el resto de la familia el libro en el que participó su hijo.

De la siguiente cita, “yo quedo muy agradecida y siempre atenta a apoyar que ella siga desarrollando esa habilidad que tiene” (Mirna, comunicación personal, 29 de septiembre del 2020). Se dedujo que, a partir de la experiencia de que su hija haya sido publicada, también surge el deseo y el impulso por seguir apoyándole en futuros proyectos concernientes a este rubro. Para que, de cierta manera, su hija tenga la oportunidad de seguir desarrollando

una habilidad para la que ha demostrado tener aptitudes, y que, por tanto, puede seguir cultivando y perfeccionando si así lo decide.

Por lo que se refiere a las percepciones más generales en lo concerniente a la publicación del libro visto como un logro notable, los padres señalaron que: “Yo me sentí muy orgullosa y pues él se sintió emocionado, contento, de ver que había logrado algo muy importante. No cualquiera tiene un libro, (...) es una parte que está plasmada, una idea de él”. (Amparo, comunicación personal, 9 de septiembre del 2020)

La verdad me dio mucho gusto, de hecho, me sorprendió, me sorprendió muchísimo. Porque sí sabíamos más o menos cómo sería el proyecto. Pero no que iba a quedar tan bien plasmado y como un libro normal, pues, o sea... Y la verdad lo felicité, me dio mucho gusto ver lo que había logrado. (Amparo, comunicación personal, 9 de septiembre del 2020)

De esta manera en ambas citas, esta madre de familia manifestó sentirse orgullosa, emocionada y sorprendida. Se consideró pues, como una meta significativa alcanzada en la vida de sus hijos, un acontecimiento para conmemorar y valorar. Finalmente, se compartió la idea de cómo la necesidad humana de “dejar huella” fue de carácter trascendente, al plasmar la visión personal (en este caso de sus hijos) dentro de un libro, lo que significa que quedará para las futuras generaciones, a lo cual se le atribuyó valor por sí mismo, debido a la misma repercusión que puede llegar a tener simplemente dejar evidencia escrita y formal de su paso por el mundo.

De lo anterior, a manera de resumen, se logró analizar y resaltar en un listado algunas de las valoraciones y juicios de los padres y madres de familia que hacen referencia a tres aspectos mencionados en los párrafos anteriores:

1. El aspecto gratificante y satisfactorio que acompañó la experiencia, desde de la selección y la publicación del relato hasta el momento de tenerlo entre las manos.

2. El redescubrimiento de las habilidades de escritura y redacción de sus hijos, así como de su parte más emocional y psicoafectiva.

3. La reafirmación y fortalecimiento del vínculo familiar visto como una necesidad humana de pertenencia, identificación y apoyo fraternal constante.

4.2.6 Objetivo 3: Lectura de los relatos: valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia.

El propósito del proyecto *Las palabras que nos pertenecen*, culminó con la entrega del libro que conformaron los alumnos, sin embargo, la experiencia que dejó la lectura en los padres de familia fue de gran interés para los objetivos de esta investigación, por lo que, se pudo codificar como una idea fundamental y darle un seguimiento oportuno.

Las primeras impresiones de los padres de familia estuvieron relacionadas con el proceso natural al que conduce la lectura, sin embargo, al tratarse de un texto escrito por sus hijos les dio un giro receptivo y dialógico entre ellos mismos, es decir, como familia, pues la lectura como medio condujo a los padres lectores a hacer una introspección, pero como padres de sus hijos, ubicándolos a estos en un contexto o cualidad de escritores, por lo que sus valoraciones a esta lectura del relato personal los llevó a considerar, la importancia de la habilidad de escribir para construir el sentido de la vida al darle forma a la propia existencia.

Para el análisis de este aspecto de la lectura es fundamental retomar que este último elemento “la lectura”, formó parte de todo un recorrido, a continuación se hace un breve recordatorio: sus hijos escribieron un relato personal de una vivencia de vida, es decir, no ficcional, este texto fue elegido para formar parte de un compendio de un libro de su generación escolar y del paquete propedéutico al que estuvieron inscritos en preparatoria, una vez impreso este libro se entregó a sus respectivas familias, con este breve recordatorio se tuvo el propósito específico de resaltar cuáles fueron las expresiones más dominantes que emplearon los padres de familia, por lo que se recurrió a retomar los documentos completos

de las entrevistas desde el proyecto original de Atlas.ti para generar una lista de palabras, ya que en este programa se cuenta con dicha herramienta.

Una vez analizado el listado de los términos representados y la frecuencia con la que aparece cada uno se delimitó esa lista basada en los códigos ya definidos bajo los criterios anteriormente expuestos *del proceso de escritura, selección del relato de sus hijos, presentación y entrega del libro, y, por último, la lectura del relato personal*, para ello se diseñaron tres gráficas de barras nombradas como figura 13, figura 14 y figura 15.

El diseño estuvo desarrollado bajo parámetros esenciales considerados para esta investigación: los objetivos que se pretenden alcanzar son el describir la atribución de significados por parte de los padres y madres de familia, mediante los medios con los que se dispuso para llevar a cabo esta selección de palabras, las cuales presentaron una visión del conjunto de los datos que ayudaron a desentrañar las distintas dimensiones de estos términos que formaron parte de esas atribuciones de significados, y, que a partir de ellas, se pudieron crear otras clasificaciones de los datos cualitativos. Cabe señalar que estas gráficas de barras se acompañan de algunas citas textuales como ejemplificaciones.

A continuación, se presenta la figura 13:

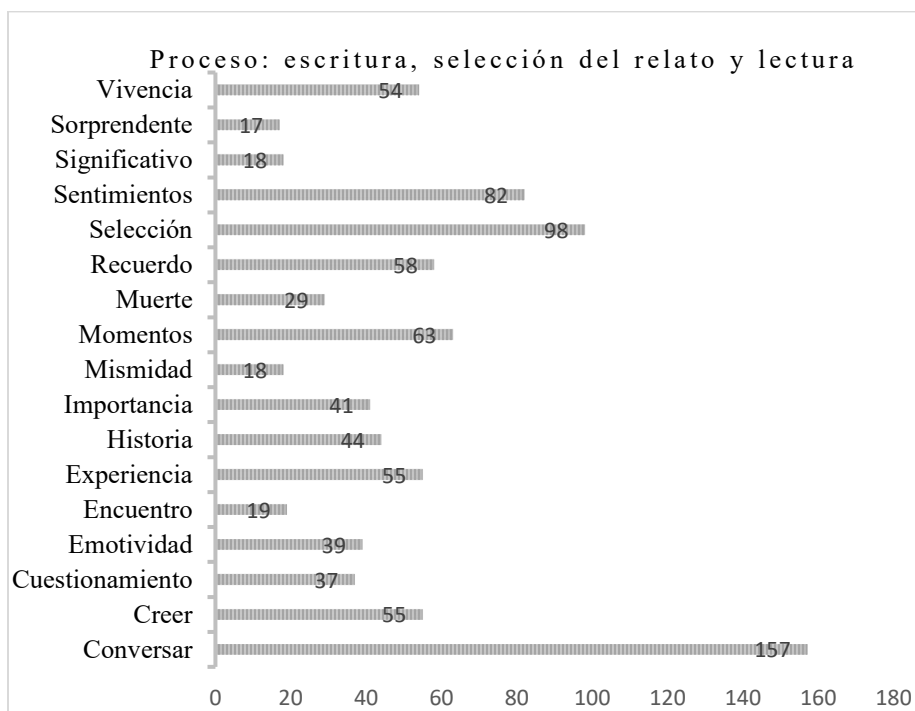


Figura 13. Valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia (Elaboración propia-2020).

Se presentan las siguientes citas textuales en donde se recuperan algunas de las valoraciones de los padres y madres de familias:

En general yo creo que también con quien compartió mucho de la relatoría, de su historia, fue con su hermana. Ellas están muy unidas y Julia es para ella, así como un pilar importante y también la consulta y también va y le platica sus penas y sus alegrías, y luego me entero yo. Entonces, yo creo que fue un proyecto muy de familia. Un proyecto muy compartido con la hermana, conmigo... Y pues remover, remover todas esas cosas. (Marina, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

Como pudo observarse, para esta madre entrevistada la lectura del relato significó un “proyecto de familia”. En el que las relaciones familiares entre su hija, quien fuera participante directa de dicho proyecto, su hermana, y ella misma como madre se dinamizaron y fortalecieron. Aquí se enfatizó el valor que le otorgó la comunicación entre ellas con relación al relato, así como las emociones que surgieron a partir de este “remover” las experiencias de vida compartida.

En otro sentido, como puede ya entreverse, la cuestión de la honorabilidad, el orgullo y la distinción que representa para los padres de familia el hecho de que sus hijos hayan sido seleccionados y hayan formado parte de la publicación de un libro, fue uno de los principales ejes de sus valoraciones generales “Lo que le dije siempre fue: “Es un honor (...). Es un honor que haya sido seleccionado y que haya sido publicado” (Mirna, comunicación personal, 29 de septiembre del 2020).

De la figura 13, se pudo apreciar que el término “conversar” fue una de las atribuciones con mayor frecuencia, dado que parte de las codificaciones rescatadas del guion de la entrevista dio oportunidad para preguntar a los participantes si la experiencia educativa que vivieron los alumnos durante este proyecto había dado lugar para conversar sobre lo escrito en el relato, a lo que los participantes consideraron que esta tarea escolar de nuevo fue trascendente, ya que el relato leído creó momentos para conversar entre ellos.

Algunas de las respuestas dadas por los padres de familia, permitieron conocer en qué se centraron las conversaciones a raíz del relato leído:

En volver a retomar la historia. En volver a platicar, y alargó cosas que se habían platicado, cosas que faltaron. O “¡Uy, le hubiera puesto más cosas!... Pero se alargó ahí fue donde, en esa parte fue donde el papá más se enteró de lo que estaba haciendo, no antes. Yo fui la del proceso de trabajar con ella todo. En ese momento era el papá el que ya se involucró y empezamos a hablar más de vivencias del abuelo. (Marina, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

De acuerdo con la madre de familia citada, el releer en casa la historia, una vez terminada y publicada, se abrieron nuevos canales de comunicación entre los miembros de la familia, en este caso, la madre, la hija y el padre. La madre fue quien acompañó a su hija durante el proceso de escritura y revisión, sin embargo, llegado este momento de compartir

en casa con el padre, se revaloró el relato escrito, y a través del repaso de las vivencias al lado del abuelo se recreó el disfrute de la convivencia.

En realidad, sí es algo que motivó a que hubiera más comunicación y eso es muy importante. Comunicación y el sentarte, que, a veces no nos damos ni el tiempo de sentarte a comentar, a platicar, a recordar. Y es algo muy bonito y muy importante. (Amparo, comunicación personal, 9 de septiembre del 2020)

Esta madre de familia refirió el tener buena comunicación en casa, y atribuyó que la construcción del relato y la publicación del libro dio la posibilidad de sentirse motivada para fortalecer esas conexiones familiares a través de la conversación. Así mismo hizo énfasis en la importancia de permitirse generar espacios para disfrutar de la convivencia familiar, compartir e intercambiar memorias, percepciones y experiencias.

La conversación se centró en el amor a los abuelos y en el miedo que mi hija sentía que pronto partirían de este mundo, por lo cual ella trató de visitar más a menudo a su abuelo y efectivamente él partió de este mundo el 25 de mayo de 2020. (Leonor, comunicación personal, 22 de septiembre del 2020)

Particularmente en esta cita, se tomó consciencia del valor del tiempo con la familia, de convivir, escucharse, apoyarse entre ellos. De ahí que la entrevistada mencionó que, de alguna manera, la realización del proyecto sirvió como impulso y recordatorio de la importancia de estas cuestiones para su hija. Con esta última cita es como se finaliza el análisis de la gráfica de barras en donde se resaltaron las atribuciones que le concedieron los padres y madres de familia a la codificación del proceso de escritura, selección del relato y lectura.

Enseguida en la figura 14, se presenta, por otra parte, las valoraciones por parte de los padres y madres de familia más orientadas a la percepción que tuvieron en sí del proyecto pedagógico como una experiencia de educativa, por lo que los términos que

predominaron forman parte de lo que englobó el proceso de aprendizaje que se centró en la familia: abuelos, padres e hijos.

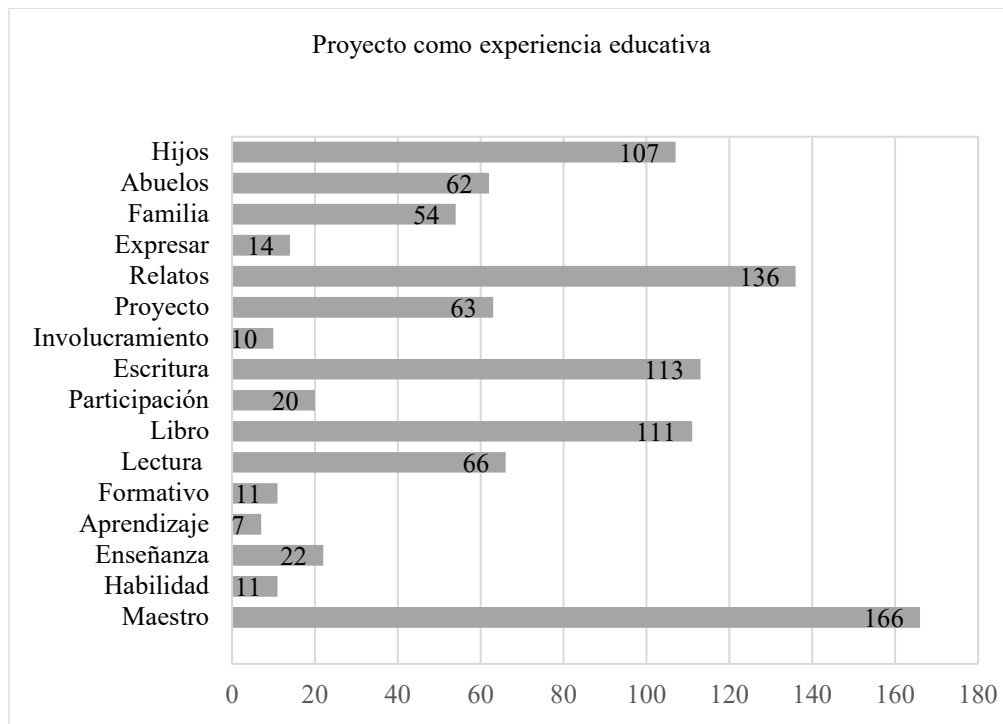


Figura 14. Valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia (Elaboración propia-2020).

Posteriormente, se rescataron algunas de las respuestas dadas por los padres y madres de familia, las cuales permitieron comprender más directamente de dónde surgieron algunos de los términos enlistados de esta figura, por ejemplo: “El que pueden escribir y plasmar sus ideas de una manera congruente, respetuosa, con un vocabulario que es suficientemente bueno como para que puedan decir que elegimos tu proyecto, además de la enseñanza que deja ello” (Rosa María, comunicación personal, 6 de junio del 2020).

De lo anterior se rescató que, como se ha señalado, cómo la madre de familia se consideró el alcance de la parte educativa de este proyecto a otros efectos más relacionados con el impacto afectivo y el desenvolvimiento de los alumnos en el área de las letras y la

redacción, que fue uno de los objetivos a concretar. La madre de familia espera que su hijo aún tenga la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando en cuanto al enriquecimiento de su vocabulario, desde una congruencia y una actitud total de respeto hacia los demás. De esta manera el hecho de haber sido publicado, representó que estas habilidades han sido impulsadas, nutridas, gracias en parte al sistema escolar y a los propósitos motivacionales particulares del proyecto en cuestión.

El respeto, el cariño hacia su abuelo, todo lo que él valora de su abuelo. Todo lo que hemos vivido, y siempre ha sido en familia. Entonces sí se me hace algo muy bonito, porque aparte de ser un relato de que yo sepa lo que es un libro, lo que conlleva realizar una redacción... Todo, lo que lleva, lleva un fondo, que al final de cuentas, pues es un valor, que es la familia. (Amparo, comunicación personal, 9 de septiembre del 2020)

Por lo que se refiere a los términos antes mencionados, en este ejemplo se afirmó que la experiencia alrededor del relato y su publicación, considerando así mismo el proceso de redacción y desarrollo escritural dentro de los lineamientos educativos, al final se conectó el valor primordial de la familia. Así que en esta parte educativa-escolar se vinculó estrechamente, a través de este proyecto, con el núcleo familiar, de acuerdo a la perspectiva de esta madre de familia.

Me parece muy importante que se realicen este tipo de proyectos entre los jóvenes de preparatoria, ya que sirve para que ellos y nosotros para que valoremos también a la familia y en este caso a los abuelos que tanto amor necesitan de parte de sus nietos en el ocaso de su vida. (Leonor, comunicación personal, 22 de septiembre del 2020)

Con base en el testimonio de esta madre de familia, nuevamente se mencionó el valor de la unión familiar, y se puntualizó en que este tipo de proyectos, sirvió como

“reactivador”, o motivación para volver la atención hacia estos valores, y principalmente hacia los abuelos, quienes, como comentó la madre entrevistada, se encuentran en una posición más vulnerable dentro de la familia. Una vez más se le otorgó importancia al desarrollo de proyectos y actividades de esta índole, es decir, espacios específicos en los que los alumnos-hijos, pudieron relacionar la escuela con la familia de una manera tan directa e íntima, significados que se han ido recopilado de la opinión general de los padres y madres de familia.

La verdad es que, es increíble cómo, ahí es cuando te das cuenta, los que no tenemos esa facilidad para escribir, es muy interesante ver como a una, a quienes sí se les da, cómo pueden vincular unas experiencias con otras para dar lugar a un escrito así, ¿no?, pues tan bonito. Tan bonito, la verdad. (Mirna, comunicación personal, 29 de septiembre del 2020)

En relación a la idea anterior, el proceso escritural del que fueron partícipes los hijos, fue apreciado y calificado como un tipo de virtud, una cualidad que no se manifiesta en todos tan fácilmente, es decir, que tiene su grado de complejidad. Desde la valoración que aportó esta madre de familia, se consideró la trascendencia que puede llegar a tener el proceso de enseñanza, aunado al “talento natural”, por llamarlo así, de aquellos alumnos que participaron en el proyecto. De esta manera, la habilidad para hilar los acontecimientos y desplegar toda una narrativa, es una competencia admirable, que puede encaminarse y nutrirse, apoyándose de las distintas aplicaciones pedagógicas innovadoras.

Por todo ello, de la figura 14, se pudo observar que el término “maestro” es una de las atribuciones con mayor frecuencia, y esto se debió a que los padres y madres de familia agradecieron y reconocieron el esfuerzo del “maestro” por conducir este proyecto que sí fue formativo y que se logró por medio de este tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que

integró la lectura y escritura de relatos personales, pensados en los hijos, y, por ende, en la familia.

Ahora bien, dando seguimiento las valoraciones y percepciones de los padres y madres de familia, por último, se presenta la figura 15, cuyo listado se enfocó en la percepción que se tuvo a la importancia de la participación de sus hijos en el proyecto pedagógico y lo que ello impactó.

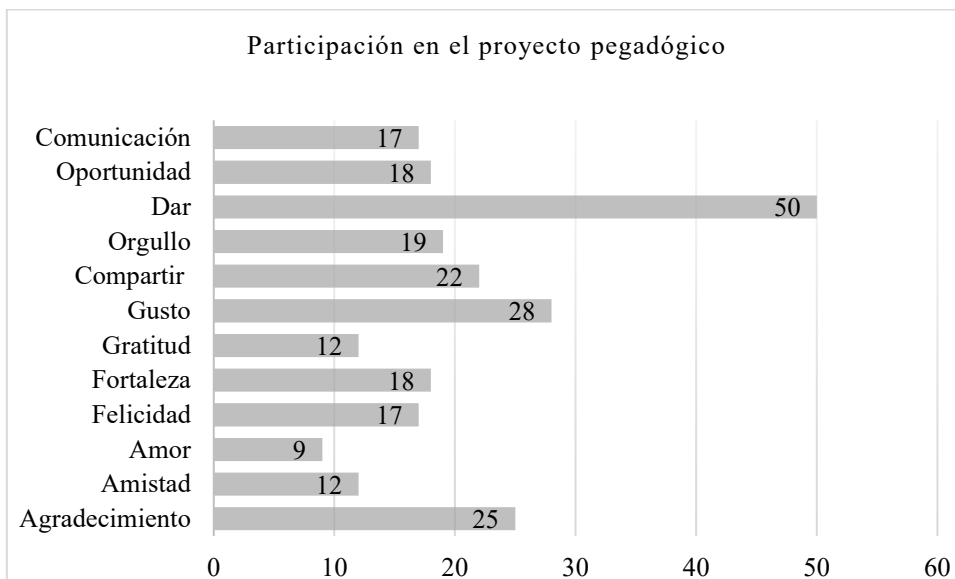


Figura 15. Valoraciones, juicios y percepciones de los padres y madres de familia (Elaboración propia-2020).

Al igual que lo descrito en los dos apartados anteriores, se rescataron algunas de las respuestas dadas por los padres y madres de familia, las cuales permitieron comprender más directamente de dónde surgieron algunos de los términos enlistados en la figura 15:

Sí es bonito, verlos a ellos contentos de que queda esto plasmado en un libro. Que no queda en una tarea que el maestro calificó y ya tienes tu 10. Es muy bonito ver esas caritas, que dices: ¡Se va a quedar en un libro! (...). Queda en un libro en donde muchas personas lo pueden leer, y ver esa felicidad (...) fue muy bonito.

Fue muy bonito porque para ella fue una historia muy emotiva y fue muy

gratificante el hecho de que quedara entre muchos. (Marina, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

En función de lo planteado, con respecto a la figura 15 y a la anterior cita, se señaló que los sentimientos de felicidad y gratitud predominaron en este caso. El hecho de saber que la actividad trascendió de los propósitos que una tarea más convencional pudiera exigir, y que, a su vez, dicho trabajo tuvo una repercusión más allá del aula, confirió que la madre entrevistada se identificara con estas emociones, y valorara especialmente el proceso motivacional que su hija atravesó, para alcanzar finalmente la meta de que su relato fuera publicado, y así tener la oportunidad de compartir su historia con otros.

Para mí en el momento (...) en que me dijo: “Papá escribí la historia y fui seleccionado para un libro de la prepa”, fue una gran sorpresa para mí porque le dije a ver, ¿qué escribiste? Y ya me contó todo el relato que escribió. Ahí lo plasmó de una manera muy comprensible que cualquiera lo puede entender, es un relato, y fue muy gratificante para nosotros porque dijimos pues algo se va a quedar escrito, en un libro de una experiencia de la familia, básicamente.

(Guillermo, comunicación personal, 6 de junio del 2020)

La importancia de la comunicación dentro de la familia fue otro elemento mencionado directa o indirectamente en múltiples ocasiones por parte de los padres y madres de familia participantes tanto de la entrevista en grupo como de las entrevistas semiestructuradas. Desde la perspectiva del padre en cuestión, el trabajo narrativo que llevó a cabo su hijo tuvo buenos resultados, a partir de un desarrollo congruente, digerible, “comprensible”, y que fue, de hecho, una experiencia gratificante para los involucrados, pues a partir de la reconstrucción discursiva de la conversación sostenida entre padre e hijo, esto ocurrido durante las últimas etapas del proyecto pedagógico.

Pocas veces nos dan la oportunidad, porque, es una oportunidad de poder decir lo que sentimos. De poder transmitir lo que sentimos. O decir si estamos felices, contentos u orgullosos de la persona, que en este caso pues, es su abuelo. (Amparo, comunicación personal, 9 de septiembre del 2020).

Hay que hacer notar, por otro lado, lo significativo que resultó para los padres y madres de familia, que sus hijos pudieran tener el privilegio de “dar” o bien, devolver esos gestos y demostraciones de afecto, amor, orgullo y gratitud que los abuelos en su momento tuvieron con ellos, así lo comentó esta madre entrevistada, el tener la oportunidad de expresarlo y transmitir sentimientos a los seres amados por medio de un texto, y aún más cuando este tiene la posibilidad de ser publicado, es algo que debe agradecerse.

Recapitulando, como se ha podido afirmar, de la figura 15, se pudo percibir que, precisamente el término “dar” es uno de los valores con mayor frecuencia de aparición. Y que, para juicio de los padres y madres de familia fue lo que consideraron como una acción llevada a cabo por parte de sus hijos, al dedicar un relato a sus abuelos y entregarles a sus familias el ejemplar de su libro. Lo cual apreciaron como un valor que estuvo relacionado con el agradecimiento, el compartir y la gratitud, emociones y sentimientos que vieron también reflejados en sus hijos al participar en este proyecto.

4.3 Objetivo 3: Atribuciones de significados de la experiencia educativa y la lectura de los relatos: valoraciones, juicios y percepciones de las abuelas

En este apartado de interpretación de resultados y atribuciones de significados del proyecto pedagógico en cuestión, se consideró el material recopilado a partir de las tres entrevistas dirigidas a las abuelas de los alumnos participantes en esta experiencia educativa.

Con base en la Tabla 5 se llevó a cabo el despliegue del análisis de los datos cualitativos referidos a la participación de las tres abuelas entrevistadas:

Tabla 5

Atribución de significados de la experiencia educativa: valoraciones, juicios y percepciones

Objetivo general	Objetivo específico vinculado	Pregunta de investigación aplicada	Categorías	Subcategorías
Analizar los significados generados de las abuelas por la participación de sus nietos el proyecto pedagógico: <i>Las palabras que nos pertenecen.</i>	3. Explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores: padres de familia y <u>abuelos.</u>	3. ¿Qué significó para la familia esta experiencia educativa y el leer los relatos de los alumnos?	Experiencia educativa Lectura: Textos personales Valores	Innovación en la enseñanza de la literatura Importancia del relato personal Respeto Amor a la familia Liderazgo

Nota: Objetivos, general y específico 3, preguntas de investigación relacionados a las categorías y subcategorías inductivas (Elaboración propia-2020).

Por su parte, la figura 16 representa todos los códigos que se relacionaron con el objetivo específico 3 de esta investigación y que, por ende, formaron parte del proceso de recolección y registro de información, cabe señalar que, para el análisis de resultados de este apartado dedicado a las abuelas, se seleccionaron los códigos más adecuados y concretos para desarrollarlo, estos fueron el proceso de escritura: nieto, el significado: relato seleccionado-nieto, la palabra-experiencia presentación de proyecto.

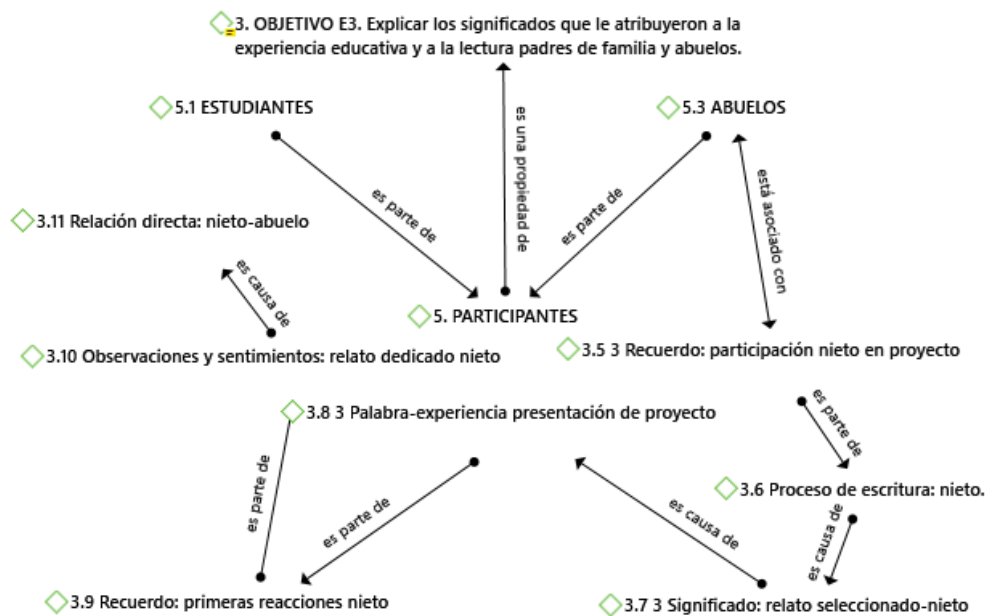


Figura 16. Relación de códigos atribuidos al significado de la experiencia educativa: abuelas (Elaboración propia-2020).

4.3.1 Objetivo 3: Proceso de escritura: nieto.

El retomar nuevamente esta clasificación del proceso de escritura como un elemento fundamental de este proyecto en donde estuvieron inmersos los alumnos, da pie para remarcar que, así como impactó en los participantes directos y en padres y madres de familia, también tuvo relevancia en las abuelas entrevistadas, quienes opinaron que la oportunidad que se les dio a los nietos de participar en un proceso de escritura a través del relato personal les ayudó a sus nietos de alguna manera para sacar las emociones que traían dentro, ya sea por experiencias no gratas o por aquellas de triunfo y satisfacción, así que para algunos fue un alivio el poder externarlo; la escritura de este texto literario fue otra forma de reconocer en sus nietos el talento y habilidad que tienen para escribir.

Para mantener el anonimato de las abuelas entrevistadas se asignaron las siguientes clasificaciones:

Entrevista semiestructurada 1-Abuela 1: (E1-A1). Renata

Entrevista semiestructurada 2-Abuela 2: (E2-A2). Ana

Entrevista semiestructurada 3-Abuela 3: (E3-A3). Lina

A continuación, se presentan algunas citas que respaldan las respuestas que las abuelas dieron con respecto al código de proceso de escritura: nieto, por ejemplo: “y cuando ella escribió me di cuenta de todo lo que mi niña pasó, todo lo que sufrió, todo lo que aguantó en ese momento para no mortificarnos a nosotros” (Renata, comunicación personal, 7 de junio del 2020), de acuerdo a este testimonio, se pudo señalar, que el proceso de introspección por el que pasaron los nietos-alumnos, a lo largo del proceso de producción de su relato fue, desde la valoración de los abuelos, una fuerte experiencia de confrontación emocional. Ya que, en muchos de los casos, la historia narrada correspondía a una vivencia relacionada con una ruptura, separación, o pérdida.

Al momento de tener un acercamiento con el relato, es decir, al saber acerca de lo que la nieta estaba escribiendo, se logró entablar una comunicación y comprensión más profunda con relación a lo que la nieta-alumna vivió y percibió desde su propia experiencia. Lo que, a su vez, desembocó naturalmente en un reforzamiento de vínculos entre los miembros de la familia, mejorando su comunicación y capacidad de entendimiento, a través de la empatía y la consideración por el otro.

Cabe considerar, por otra parte, que la definición de cualidad o talento, en el caso de las abuelas entrevistadas se destacó como principal causa a la que se le atribuyeron los logros de sus nietos, tal como lo refirió este testimonio:

Él es un niño que nació pues con muchos talentos, ¿verdad?, muchos. El estudiar, hacer las cosas bien. Y siempre le ha dado por escribir. Desde que aprendió a escribir y a redactar un poco, esto, te lo digo, desde primaria, cuando empezaba a leer y hacer frases y todo eso, empezaba a darnos recados. (Ana, comunicación personal, 8 de septiembre del 2020).

De este enfoque particular, el proceso de escritura del alumno dentro del proyecto, de acuerdo a la abuela, fue para él algo conocido, una habilidad que, de alguna manera, él ya gustaba de practicar desde muy pequeño. Una habilidad que, con la dirección adecuada y pertinente, podría desarrollar aún más.

Ahora bien, de acuerdo a la siguiente cita, “me sentí muy contenta, muy orgullosa. Dije yo: “¡Qué bárbaro, ya tenemos una escritora!”. Porque ella tiene mucha inteligencia. Eso es lo que le veo” (Lina, comunicación personal, 14 de septiembre del 2020) el proceso de escritura de los alumnos, visto a partir de la óptica personal de las abuelas Ana y Lina, significó un reto cumplido para sus nietos, del que ellas pudieron sentirse plenamente orgullosas, tal como se señaló también en este otro fragmento:

Es un relato muy bien escrito, muy bien redactado, ni faltas de ortografía. Bueno, a lo mejor lo corrigieron cuando ya lo escribió. Pero, toda la redacción perfecta, los pasos perfectos... Para mí fue de “para mí, mijito, vas a ser escritor, porque ya empezaste”. Y a darle gracias a Dios por eso. (Ana, comunicación personal, 8 de septiembre del 2020).

De igual manera, se interpretó que las dos abuelas coincidieron en el reconocimiento de las aptitudes de redacción y creación de sus nietos, considerando el relato como “bien escrito”, y afirmando que sus nietos podían, si quisieran, profundizar en la escritura, incluso de manera profesional.

Por último, en estas frases las abuelas consideraron el proceso de escritura como una forma de expresar emociones y sentimientos, además de puntualizar en las cualidades de la redacción. Por consiguiente, como ya se ha mencionado durante el desarrollo de esta investigación, el proceso de escritura fue el resultado de una experiencia que determinó directamente la construcción de algún significado en los alumnos, y que este adquirió otro sentido al adentrarse en un proceso lector en el que formaron parte las abuelas.

4.3.2 Objetivo 3: El significado: relato seleccionado-nieto

Al igual que los padres y madres de familia, para las abuelas tuvo un gran significado que el relato de sus nietos haya quedado seleccionado para participar en el proyecto pedagógico, principalmente, porque se reconoció y se le dio importancia a los temas que se abordaron en los relatos, los cuales estaban dedicados para las abuelas y al igual que los alumnos vivieron gratas emociones al haber recibido en manos de sus nietos el libro en donde estuvo impreso el relato personal. De este objetivo específico 3 y acorde al código del significado al relato seleccionado del nieto, los resultados más recurrentes se concentraron en la figura 17.

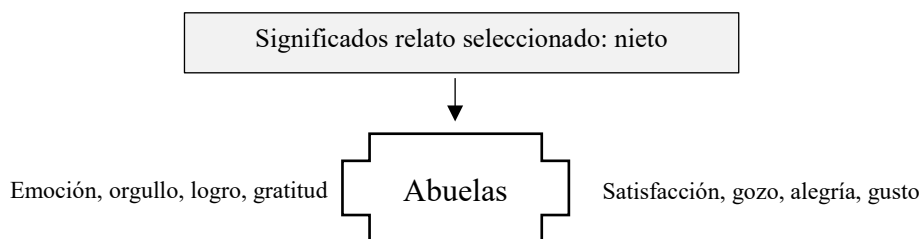


Figura 17. Atribución de significados de las abuelas (Elaboración propia-2020).

En seguida, se presentan algunas de las citas textuales de las entrevistas de las abuelas que se relacionaron con las atribuciones del significado que le dieron a esta codificación *relato seleccionado nieto* como parte del libro escolar, mismas que presentaron algunos puntos de coincidencia en cuanto a los juicios que se interpretaron en las respuestas de los padres y madres de familia. Para reafirmar lo expuesto, en la siguiente cita se expresó la experiencia de recibir el libro en donde participó el nieto: “Para mí fue de “para mí, mijito, vas a ser escritor, porque ya empezaste”. Y a darle gracias a Dios por ello” (Ana, comunicación personal, 8 de septiembre del 2020), además de reflejar profundas emociones de orgullo y satisfacción:

Cuando ya me dio el libro, pues para mí es como un gozo, un gozo de gratitud. Y entonces cuando ya lo leí “mijito, qué cosa tan maravillosa escribiste”, le digo.

Mira va a ser para ejemplo de todos mis nietos. (Ana, comunicación personal, 8 de septiembre del 2020).

En la perspectiva que aquí se expuso, se identificaron tres factores esenciales, que son a su vez, recurrentes en las respuestas de las abuelas entrevistadas. Se compartió la sensación de *gozo*, *gusto*, y el sentimiento de *gratitud*. Al expresarse del relato de su nieto como “maravilloso”, se dejó en claro que, para esta abuela el trabajo escrito del alumno-nieto cumplió con sus más altas expectativas, al grado de considerarlo, a raíz de su relato, como un ejemplo para el resto de sus nietos.

Para enfatizar en la cuestión del “gusto” como valoración se rescató la siguiente cita: “pero sí, está bien. Está bien todo. Todo lo que me platicó a mí me gustó mucho. Mucho me gustó” (Lina, comunicación personal, 14 de septiembre del 2020) aquí se evidenció que la satisfacción que sintieron las abuelas al momento de conocer el relato de sus nietos fue que en los tres casos las abuelas mencionaron haberse sentido muy agradecidas, contentas, orgullosas y complacidas con el trabajo desempeñado por sus nietos como parte del proyecto pedagógico “*Las palabras que nos pertenecen*”.

4.3.3 Objetivo 3: Palabra-experiencia presentación de proyecto.

El proyecto *Las palabras que nos pertenecen* tuvo como etapa final la presentación del libro ante los familiares, y de las tres abuelitas entrevistadas, dos de ellas vivieron la experiencia de presenciar este cierre de proyecto que tuvo lugar en el auditorio de CETYS Universidad Campus Mexicali, no obstante, a cada una de ellas se les entregó el libro donde se publicó el relato dedicado por sus nietos.

Para responder en palabras de las mismas abuelas al código “palabra-experiencia presentación de proyecto”, se enlistó la siguiente interpretación de esas ideas:

1. Gratitud a Dios.
2. Oportunidad de tener un libro.

3. Momento de vida.
4. Emoción y satisfacción.
5. Tomar la decisión de experimentar y ejercer la creación del relato personal.
6. La configuración del modo activo del lector - impulsar su momento en la escritura.
7. Lectura-interpretación del ser humano como sujeto de una realidad.
8. Reconocimiento a las vivencias personales de los nietos de la nana Chinda-sentido de pertenencia a un grupo: la familia- metas - problemas.

La experiencia que dejó este proyecto en la memoria de las abuelas como participantes indirectos, se analizó con base en algunas citas directas de los diálogos de las entrevistas, los cuales permitieron asociarlos con las categorías que se establecieron en la Tabla 5 (véase en pág. 146) clasificadas como “experiencia educativa” “textos literarios” y “valores”, enfatizando en las subcategorías que se presentan en la figura 18.

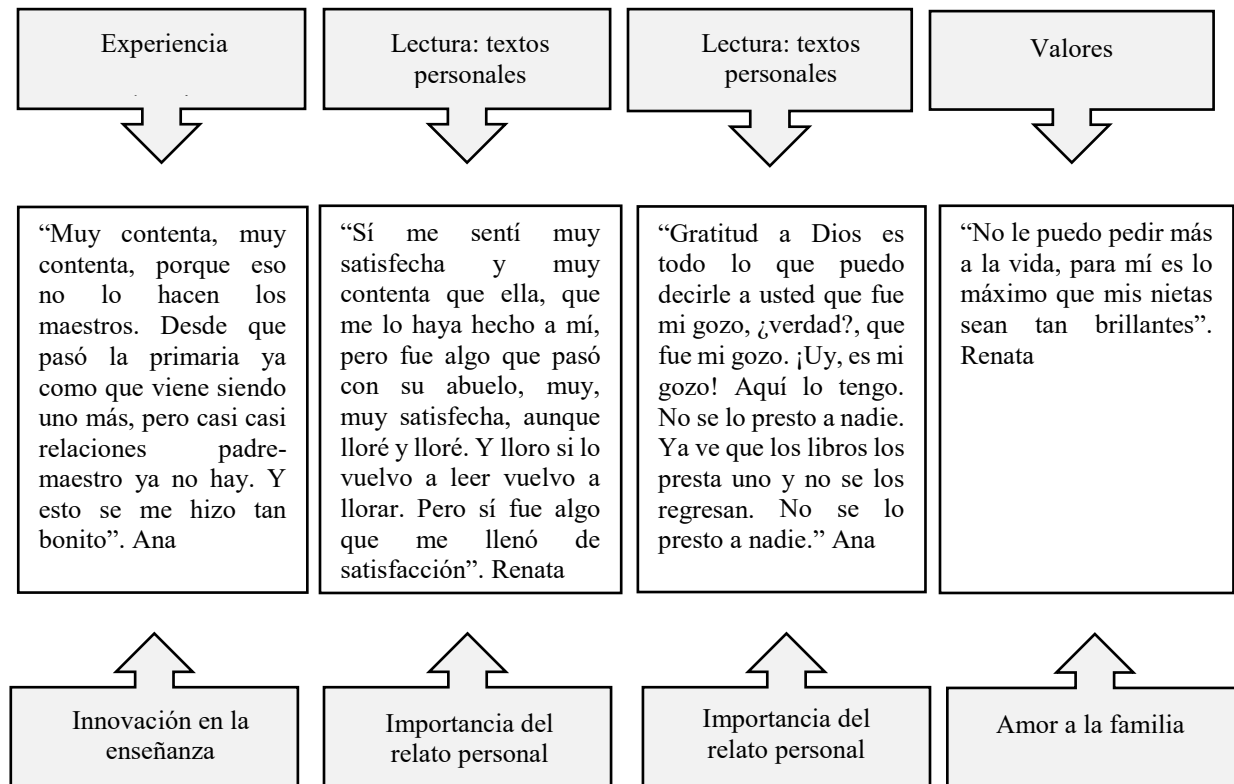


Figura 18. Asociación de categorías y subcategorías acorde al proceso de escritura-nieto (Elaboración propia-2020).

Por lo anterior, se resaltó que este proyecto fue una forma de reconocer el trabajo y esfuerzo de los nietos y que ellos pensaron y sintieron al recordar su experiencia de vida al escribir sus relatos lo pudieron compartir con la familia gracias a la publicación de sus libros. En lo relativo a la experiencia personal que tuvieron las abuelas de los alumnos participantes a raíz de la presentación del proyecto, considerando los aspectos más notables tanto de las citas textuales, el listado de ideas interpretativas y la clasificación de subcategorías de la figura 18, se pudo aseverar que, las abuelas entrevistadas compartieron percepciones generales como fueron la gratitud, emoción y orgullo por el logro de sus nietos. Así como por la oportunidad de tener un libro en el que no solo participaron sus nietos con un relato o historia familiar, sino que, además, han sido dedicados a la memoria de ellas mismas y de sus esposos.

Ahora bien, la experiencia de las abuelas entrevistadas a partir de lo que representó el proyecto para ellas, evidenció varios puntos de conexión y coincidencia, lo cual se confirmó al final de este apartado en el que se presentan, mediante el programa Atlas.ti, tres figuras de nubes de palabras, una por cada entrevista realizada a las abuelas, y en las que se resaltaron aquellas expresiones que se puntualizaron reiteradamente en el momento de las entrevistas

En la figura 19, por ejemplo, se pudo constatar la relevancia otorgada a algunos conceptos, tales como: *libro, momento, relato, familia, oportunidad, Dios, emoción y recuerdo.*

Por último, en la figura 21, se constató que, en el caso de la tercera abuela entrevistada, el concepto de “abuelita” predominó, lo cual determinó que de cierta manera la experiencia principal en este caso, se circunscribe en los parámetros descritos anteriormente relacionados con el aspecto emotivo de la dedicatoria. Esto es, el saberse de alguna forma, protagonista o destinataria, lo que permitió alinear esta expresión *abuelita* en las tres nubes de palabras, y la cual fue el significado de haber participado indirectamente en el proyecto que desarrollaron los nietos. Además, otras palabras que se destacaron esta figura 21, fueron: *relato, recuerdo, conversación, inteligencia y experiencia*.



Figura 21. Nubes de palabras: palabra-experiencia presentación de proyecto, abuela Lina (Elaboración propia-2020).

De las tres figuras 19, 20 y 21, se dedujo y afirmó que en los tres casos se compartió la percepción de la figura de Dios, el agradecimiento por la oportunidad que tuvieron los nietos para plasmar su experiencia, y la convivencia significativa generada entre ellas, tanto de sus hijos y sus nietos, a partir de la realización del proyecto pedagógico.

Finalmente, se puede concluir que de las tres abuelas entrevistadas como participantes indirectos se pudo analizar por medio de las nubes de palabras que algunos datos fueron diferentes, según la cuantificación de los términos empleados durante el desarrollo de la entrevista, como fueron, conversación, aprender, vivencias, corazón,

proyecto, entre otros; en otros lograron coincidir los términos empleados, como fueron:
Dios, abuelita, abuelo, relato, libro, por lo que el *punto de saturación* fue efectivo, ya que
dio lugar a analizar los significados atribuidos por parte de las abuelas.

Capítulo 5

5. Conclusiones

En este último capítulo se procederá a exponer las conclusiones de la investigación con base en los principales resultados obtenidos, cuyos hallazgos hayan sido más significativos, como parte del análisis cualitativo llevado a cabo. A título ilustrativo se indicarán cuáles fueron las deducciones terminales a las que se llegaron con respecto a los supuestos establecidos al inicio de esta investigación:

1. La experiencia educativa fue muy distinta a lo que habían desarrollado en el ámbito de la lectura y escritura durante sus estudios de preparatoria, porque obtuvieron aprendizajes significativos que aportaron elementos fundamentales para su formación escolar y personal.
2. El proyecto pedagógico les permitió aprender activamente mediante la lectura y la escritura, y durante su implementación, a raíz de la convivencia con sus compañeros, tener la oportunidad de promover, expresar y vivir valores.

Así como de los objetivos específicos establecidos al principio de la investigación:

1. Recuperar las valoraciones y juicios que tuvieron los alumnos al leer el libro *“Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda”*.
2. Describir la experiencia educativa que tuvieron los alumnos al escribir sus relatos personales.
3. Explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores: padres de familia y abuelos.

De igual manera se desplegará una evaluación particular de la importancia del desarrollo y extensión del marco teórico en estrecha relación con la aplicación, desempeño y aprovechamiento del diseño metodológico.

Asimismo, se presentarán las recomendaciones finales acerca de los aspectos más vulnerables de la investigación, es decir, se plantearán nuevas líneas de investigación surgidas a lo largo de la construcción y desarrollo del análisis, se expondrán aquellos aspectos con potencial para ser retomados y resignificados en determinado momento a través de distintos procesos y enfoques de investigación complementaria.

Es de vital relevancia congregar estos aspectos de carácter concluyente y de resolución de la problemática, ya que, es a través de estos permitirse un cierre concreto a los propósitos pedagógicos y cualitativos de la investigación.

5.1 Hallazgos más significativos: supuestos de investigación

De acuerdo a la información que resultó de cada una de las entrevistas, los hallazgos más significativos relacionados al primer supuesto de investigación fue que tanto los alumnos como los familiares: padres, madres y abuelas consideraron que la experiencia educativa sí fue distinta a lo que habían conocido con respecto al impulso de la lectura y escritura durante los estudios de preparatoria, y en particular, los padres y madres de familia como las abuelas se percataron de ello por haber sido copartícipes del proyecto pedagógico, razón que para ellos esta propuesta haya resultado una novedad para todos los participantes directos e indirectos.

Al final cada uno de los participantes sí reconoció que durante la implementación de *Las palabras que nos pertenecen* se obtuvieron aprendizajes significativos que aportaron elementos fundamentales para la formación escolar y personal de los alumnos, dado que las experiencias se centraron en aspectos académicos que marcaron su trayectoria; el objetivo fue más allá de corresponder a criterios de evaluación como la originalidad, la claridad en las oraciones, la estructura y el formato para seleccionar el relato personal, sino que se trató de encaminar hacia un proceso que implicó recuerdos de vivencias familiares, tanto gratos como difíciles.

Por otra parte, los significados atribuidos recayeron en las emociones y sentimientos positivos, en el reconocimiento de sus valores como la responsabilidad, el desarrollar un trabajo en equipo por haberse tratado de un proyecto escolar que dio como resultado un libro colectivo, y a partir de la propia perspectiva de los alumnos se pudo comprender que de alguna manera este tipo de proyectos, en lo que se refirió a la formación personal, sí definió la propia perspectiva de los alumnos, debido a que de alguna u otra manera, tomaron consciencia de vivir valores por el hecho de haberse percibido a sí mismos como alumnos que cumplieron sus propósitos y se esforzaron en lograr el reto establecido, al ir superando cada uno de los obstáculos que se presentaron en cada etapa del proyecto.

Las palabras que nos pertenecen vinculó la experiencia de la escritura y que esta trascendiera en la publicación de un relato personal, lo que permitió el reconocimiento de las relaciones interpersonales implícitas en este proceso, principalmente la familia, que al inspirarse en ella asociaron sentimientos y emociones derivados también de la toma de decisión al escoger qué experiencia de vida quedaría plasmada en el libro publicado, acción que les permitió ser responsables y autónomos; por su parte, la capacidad de liderazgo se representó, por ejemplo, cuando se les informó que una de las etapas esenciales del proyecto pedagógico sería no solo escribir el relato personal, sino que los mejores, debían cumplir con las características solicitadas para su evaluación y, por ende, serían seleccionados para la publicación de un libro, esta actitud de compromiso demostró ese liderazgo.

Cabe señalar, que este proyecto pedagógico, fundó sus etapas en el ámbito de la literatura por haberse tratado de la lectoescritura desde el punto de vista narrativo y enfocado al relato personal, aunque si bien es cierto, la literatura como estudio en esta investigación fue una categoría menor, porque no se trató del desarrollo o finalidad de un estudio en sí literario, pero al abordarse la lectoescritura en cada una de las etapas sí

representó una experiencia relacionada con este ámbito, tanto así que la creatividad como cualidad literaria, se dejó ver en los relatos de los alumnos, porque además de haber sido los autores también fungieron como personajes principales de su relato y en ese transcurrir de construcción literaria buscaron la forma de ver y enfrentar un recuerdo y experiencia de su propia vida.

En la medida que el trabajo de investigación se estructuró desde el método cualitativo, los supuestos que se establecieron desde el principio, se avocaron a dar una dirección más concreta a los objetivos específicos. Lo que se persiguió fue la definición sustancial de los significados atribuidos al proyecto pedagógico, para ello se delimitaron dos supuestos con respecto a estas atribuciones principales, en relación con la perspectiva específica del alumnado y las familias lectoras, así como con el propósito de resolver tentativa y provisionalmente las preguntas de investigación formuladas.

Dichos significados previos, atribuidos al proyecto pedagógico o mejor dicho los supuestos de investigación, como ya se mencionaron, consistieron de manera resumida en que la experiencia educativa fue muy distinta a lo que habían desarrollado en el ámbito de la lectoescritura durante la preparatoria, que sí se obtuvieron aprendizajes significativos para la formación escolar y personal. Que este proyecto permitió aprender activamente, convivir entre compañeros y tener la oportunidad de promover, expresar y vivir valores.

En la medida en que el desarrollo de la investigación se fue ejecutando, y como se pudo confirmar en los párrafos anteriores, los principales resultados y hallazgos, es que ambos supuestos se concretaron y comprobaron al término del proceso de investigación.

De acuerdo a las opiniones registradas tanto de los alumnos participantes como de los padres, madres de familia, y abuelas, se reitera que la experiencia educativa sí representó efectivamente un ejercicio distinto a lo acostumbrado dentro de los planes educativos, destacándose por sus fines innovadores e integrales, los cuales buscaron la

vinculación de escuela, familia y comunidad. De esta manera se concluye que los aprendizajes fueron mucho más significativos para los participantes, tanto en su faceta como alumnos, como en su experiencia como individuos.

Por otro lado, en lo que respecta al segundo supuesto, asimismo se señaló que, con base en los datos recopilados y el exhaustivo análisis de los mismos se consiguió confirmar su cumplimiento. Dentro de este marco, se afirma pues, que el proyecto pedagógico de “*Las palabras que nos pertenecen*” facilitó el aprendizaje activo y dinámico en los alumnos, empleando estrategias novedosas de lectura y escritura. Primero con el acercamiento que se tuvo hacia la lectura asignada, así como con la parte interpretativa y en cierto sentido *apropiacionista* que se estableció con la revisión previa del libro *Un jardín con alas: Relatos para la nana Chinda*. Y posteriormente a través de la generación del relato propio, alineado con los objetivos que se plantearon como grupo, esto es, la publicación colectiva o compartida. Finalmente se agrega que, al tener los alumnos participantes la ocasión de explorar de manera activa sus percepciones y valoraciones de lo vivido y relatado, lograron como consecuencia inmediata, expresar, compartir y promover sus valores personales.

Cabe aclarar, que los alcances del proyecto, de acuerdo a los hallazgos de la investigación sobrepasan por mucho los supuestos hipotéticos. Ya que no solo se centró o consiguió este aprendizaje a partir de la convivencia con los compañeros, si no que involucró otros aspectos relacionados con la familia, la comunidad y la concepción de la identidad propia dentro de un contexto social, que dio apertura a la intersubjetividad al reconocerse como personas que mostraron agradecimiento y de manera recíproca condujo a que tanto los alumnos como sus familias lectoras sintieran orgullo por haber cumplido con los objetivos propuestos, escolares y personales.

5.2 Desarrollo y consecución de los objetivos

El objetivo general a cumplir consistió en analizar los significados generados en los alumnos y sus familias al participar en el proyecto pedagógico “*Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios*”, vinculados a la promoción y vivencia de valores. El cual, se puede afirmar, que sí se logró a través del proceso metodológico que se llevó a cabo durante esta investigación, enfatizando más en la cuestión de los significados como vivencias, relaciones de sentido e interacción, desde distintas perspectivas conceptuales como fueron las áreas de sociología, psicología, lingüística y literaria, más que enfocarse en analizar una teoría única o específica sobre el tema los significados o de valores, ya que el cumplimiento del objetivo general nunca fue comprobar una teoría; el aspecto de la promoción de valores durante la implementación del proyecto se pudo reforzar de manera natural, pues al haberse tratado de un proceso educativo, de socialización, permitió la convivencia en distintos contextos, de pertenencia a un grupo escolar y familiar.

Por ello, se debe recalcar que no se tuvo un aspecto teórico delimitado para ahondar en los aspectos descriptivos o categóricos específicos de una teoría sobre significados y de los valores, inclusive no se realizó una clasificación de ambos términos, pero sí se seleccionaron constructos empíricos y conceptuales, sin embargo, el aspecto anecdótico, vivencial y significativo se dejó entrever en la mismas palabras expresadas desde la propia experiencia educativa y perspectiva de los involucrados directos e indirectos, se dio voz a los alumnos, padres y madres de familia y abuelas. Aún con estos resultados, cabe señalar que el constructo sobre la promoción de los valores no se enfatizó de manera tan explícita en el desarrollo del discurso analítico de los resultados, al igual como sucedió con que la categoría de la literatura.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación, estos consistieron en tres; el primero se basó en recuperar las valoraciones y juicios que tuvieron los alumnos al leer

el libro “*Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*”, el segundo en describir la experiencia educativa que tuvieron los alumnos al escribir sus relatos personales, y el tercero en explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores. Cada uno de ellos pudo lograrse por las técnicas empleadas para la recolección de datos, es decir, la entrevista grupal y la entrevista semiestructurada individual. De igual manera, el cumplimiento de estos objetivos se debió a la disponibilidad que tuvieron los alumnos, los padres, madres de familia y abuelas para colaborar en este proceso, sin ellos la investigación no podría haberse desarrollado.

Ahora bien, haber concentrado el cumplimiento de los objetivos al quehacer que conllevan los significados, entendidos como una constante búsqueda y necesidad humana por el deseo de no solo vivir, sino poder compartir la perspectiva de una experiencia, fue la base para que esta investigación indagara en los resultados que implicó el proyecto pedagógico *Las palabras que nos pertenecen*. Los cuales, como se pudo afirmar, tuvieron como consecuencia el autoconocimiento o reafirmación de las propias perspectivas, visiones y posturas tanto de los alumnos, como de los familiares, para que, desde esta autoconsciencia, también se consiguiera establecer y clarificar cómo una oportunidad de escribir y publicar un relato personal, podía entregarles otro enfoque mucho más amplio y certero de lo que representa el quehacer literario a través del relato personal, esa experiencia humana tan profunda que confronta la narrativa de vida e identidad, de uno mismo y del otro.

Por esta razón, se dedujo que cuando se partió de un proceso narrativo inspirado en situaciones íntimas y directas de los alumnos, las cuales fueron expuestas a la intemperie del juicio externo, esto es, la publicación de un “libro escolar”, se generaron otros

significados que redefinieron la vivencia al formar parte de ese círculo de escritura – lectura colectiva.

De lo anterior se concluyó que los valores promovidos o incluso generados a raíz del proyecto pedagógico representaron el cumplimiento de los objetivos planteados desde la mirada de la experiencia educativa, es decir, surgidos en un ámbito educativo y al hablar de educación es imposible el hacerlo sin la cuestión de los valores, solo que hay que puntualizar que no se presentó un rubro más específico que diera lugar y detenimiento a un análisis más pausado sobre el tema de los valores, es decir que estos quedan inferidos por formar parte inherente a los aspectos educativos, pero no como una categoría de análisis de mayor intensidad; también fue esencial la generación de los significados directos, contruidos a partir de dicha experiencia y expuestos en esta investigación.

5.3 Rendimiento y efectividad del diseño metodológico

A lo largo de este estudio, se llevaron a cabo una serie de pasos para poder realizar esta investigación de enfoque cualitativo, desde definir el tema, problematizarlo, generar preguntas y objetivos definidos, donde se enfatizó en la importancia y relevancia de dicho estudio, así como su viabilidad, elementos que permitieron que de este modo se configurara por primera vez un esquema metodológico de cómo abordar los aspectos más concernientes a la implementación al proyecto pedagógico: *Las palabras que nos pertenecen*, centrado en el caso de los alumnos de CETYS Preparatoria Campus Mexicali, que habían cursado el sexto semestre ciclo escolar 2018-01.

El rendimiento y efectividad de las cuestiones metodológicas señaladas en el capítulo 3 fueron de suma importancia para darle alineación al desarrollo de la investigación en la fase de la interpretación de los datos cualitativos, ya que desde la selección de la muestra, por su representatividad y objetividad, logró que se expusiera, para cada caso, un análisis de los significados a través del método fenomenológico

hermenéutico, es decir, el primer término *fenomenológico*, porque estuvo basado en la propia experiencia de todos los participantes del proyecto *Las palabras que nos pertenecen*; el segundo, *hermenéutico*, por la interpretación de los datos obtenidos respaldada en estructuras conceptuales de los distintos autores que dieron base al marco teórico de este proceso investigativo.

La efectividad del diseño metodológico se reflejó en el análisis e interpretación de resultados, dado que el método seleccionado permitió que tanto los elementos teóricos-conceptuales que enmarcaron los significados generados, por mencionar algunos, la escritura, el proceso lector, el relato, la narración, el texto literario, y todo aquello que los envuelve para asimilarlos: la percepción e interpretación de la realidad, la visión del ser humano, aunado a los elementos empíricos de la experiencia vivida por los sujetos de investigación, constataron que ambas condiciones teóricas y empíricas, dieron un resultado convincente alineado a los objetivos planteados bajo el desarrollo del método fenomenológico hermenéutico.

De acuerdo a este método cualitativo implementado, se concluye que, el carácter subjetivo, y por naturaleza sensible de la información recuperada y codificada a partir de las entrevistas realizadas, lograron delimitar, alinear y sistematizar satisfactoriamente los resultados con su aplicación.

De esta manera, se pudo establecerse una correspondencia entre la categorización subjetiva y matizada de los datos obtenidos directamente de la experiencia y voz de los participantes del proyecto, y el análisis de la intersubjetividad, como base fundamental de la que se parte, implicada ya desde los objetivos mismos de la investigación, al considerar las percepciones y valoraciones de todos los participantes.

En otro sentido, el enfoque fenomenológico conllevó a comprender y significar las experiencias desde la perspectiva personal basada en las vivencias de los alumnos, lo cual

se dio al leer cada uno de los relatos y posteriormente vincularlos a aquellas vivencias que resultaron del proyecto pedagógico, y centrarse en ellas para analizar lo que significó esta participación de lectoescritura, es lo que permitió desarrollar habilidades de investigación desde deducir, estudiar e interpretar los significados de cada uno de los participantes, mismos que no solo fueron partícipes del proyecto, sino que en esta investigación jugaron un rol distinto, en donde a través de sus propias memorias pasaron de ser actores a observadores de lo que ellos sintieron y mostraron a sus familias en el ciclo escolar 2018-01.

Por tanto, se reafirma a su vez, el acierto y la atinada elección en cuanto a su uso directo en el proceso de interpretación de datos y formulación de resultados. Sin embargo, más allá de esta posible conceptualización general del método, como se mencionó con anterioridad, no se tuvo una teoría que haya permitido establecerlo de manera más profunda o dirigida a un aspecto psicológico, sociológico, inclusive pedagógico, que es de donde nació este proyecto.

Los dos primeros estudios *psicológico* y *sociológico* no formaron parte del enfoque de la investigación por la limitación del perfil y formación del investigador, y, el último, *pedagógico*, porque los objetivos perseguidos estaban orientados a dar voz a la experiencia de los alumnos, padres y madres de familia y las abuelas, más que la comprobación de una teoría pedagógica basada en constructos deductivos de mayor profundidad, no obstante estos se pudieron apreciar en la misma construcción del marco teórico, pero a partir de constructos inductivos, dado que la estructura y propuesta del proyecto pedagógico dio lugar a que se partiera de estos desde un principio.

5.4 Marco teórico y referencias

El marco teórico que se presentó en esta investigación partió de la concepción de que el proyecto pedagógico fue, por llamarlo así, *el todo* y necesitó complementarse o

distribuirse en unidades que lo conformaran para darle solidez a la atribución de *los significados*, objeto de estudio de esta investigación. Dada esta razón, (como ya se ha mencionado en otros apartados), la construcción del marco teórico, más que partir de una teoría específica como el *todo* con unidades ya definidas, de lo que se trató fue hacer la búsqueda de los elementos que conformaron, por su naturaleza, al proyecto pedagógico: la lectura, escritura, el texto literario, el relato personal, la construcción y reconstrucción de significados, el cómo los mismos significados se resignifican a través de la interpretación de un hecho, la experiencia humana íntima el poder expresarla a través del lenguaje interno para luego exteriorizarlo, entre otros, fue lo que permitió el buscar los esquemas de referencias conceptuales, acordes a estas unidades para llegar al todo, a definir y comprender la propuesta de este proyecto.

La relevancia del marco teórico partió como principio de que, al crear un esquema de referencia conformado de distintos autores, constituyera al mismo tiempo los límites de las ideas que ahí se plantearon, porque las convicciones de cada uno de ellos, no eran del todo afines, así que se trató de ir matizando hasta dónde era útil y afin algún pensamiento, juicio o valoración conceptual, se buscó crear el hilo conductor que diera forma a ese capítulo.

El abordaje de la conceptualización de *significado* surgió de distintas perspectivas, como lo fueron, la psicología, sociología, la lingüística, por mencionar las principales ciencias que le dieron el enfoque deseado, porque en un inicio el mismo investigador, comúnmente con sus dudas y taras, partió de diferentes puntos, que al final ninguno de estos terminó siendo referido, por ejemplo, al comienzo de esta tesis, la idea que predominaba fue el estudio de la literatura con sus distintas ramificaciones en teoría e históricas, posteriormente, lo fue la semiótica; al final la literatura pasó a ser una categoría menor; la semiótica nunca perfiló como sustento ni contenido.

Por lo tanto, los autores clásicos citados como Jerome Bruner (1984, 1991, 1993), Michael Foucault (1968), Alfred Schütz (2011), Clifford Geertz (2003) consolidaron de manera más sencilla el comprender cómo se definió el término de *significado*, alejándolo de aporías y debates, por la estrecha relación que mantiene con otros términos, por ejemplo: vivencia, sentido, hecho, acto, experiencia, memoria, recuerdo, etc. Además, por ser parte fundamental de la vida del ser humano, tiene cabida para reflexiones de carácter filosófico.

El marco teórico también se consolidó al articular otras categorías de análisis principales asociadas con la lectura, la escritura como acto literario, la narrativa como medio de expresión, la importancia del relato personal y a esa interrelación que se presenta entre lector-autor. Los autores más relevantes que permitieron abordar y comprender estos contenidos, fueron: Michelle Petit (2011, 2013, 2018), Antonie Compagnon (2008), Jorge Larrosa (2011), Pedro Cerrillo (2016), Felipe Garrido (2004) George Steiner (2013), Philippe Lejeune (1994) Roland Barthes (2011), cuyas áreas de dominio son la lectura y escritura, el lenguaje, el valor del texto literario, traducido como relato o acto autobiográfico, entre otros temas afines. Con ellos, se profundizó en el análisis de estas subcategorías al construir el capítulo de este marco teórico.

En cuanto a la categoría de los valores, no se logró darle un mayor impacto como contenido e interpretación, aunque esta situación ya se ha mencionado en otras secciones, es en esta donde se evidencia que solo fueron estos autores citados Pedro Ortega y Ramón Mínguez (2001) y Juan Escámez, Rafaela García, Cruz Pérez y Antonio Llopis (2007), dejando cierta ausencia de concatenar unas categorías-subcategorías en la investigación; todas las temáticas fueron abordadas, pero sin la misma equidad.

En lo que respecta a los referentes teóricos partícipes en la metodología de este estudio, sobre el definir para construir del cuerpo de la investigación, fue evidente la repercusión que tuvieron los siguientes autores: Irene Vasilachis (2007), S.J. Taylor y R.

Bogdan (2010), Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2011) y Juan Luis Álvarez-Gayou (2009), entre otros, quienes desde el análisis interpretativo que surge a partir de sus propuestas metodológicas y aplicadas al desarrollo de esta tesis, permitieron y facilitaron el desarrollo sustancial y puntual de los aspectos elementales de la investigación, tales como la estructuración y alcance de los objetivos, así como la delimitación fundamentada de la exposición y descripción del contexto tanto académico como psicosocial implicado en el proyecto pedagógico.

A lo largo del proceso de investigación, el sustento a través de la base de la literatura fundamental direccionada por las principales fuentes y referencias que dieron forma al marco teórico, permitió una aproximación más acertada y pertinente hacia las significaciones generales y específicas producidas y compiladas por medio de la metodología. Esto significa que se facilitó, tanto la justa profundidad como la prudente extensión del marco teórico a través de una comprensión más amplia y argumentada de lo que, primeramente, fue supuesto y al final pudo confirmarse, incluso, yendo más allá de lo proyectado. Por todo, lo antes dicho, se confirmó que ambos, es decir, la extensión y la profundidad del marco fueron los adecuados para los fines pretendidos, permitiendo un desarrollo esquematizado de acuerdo al estudio de carácter cualitativo y al método fenomenológico hermenéutico aplicado.

Como se puede afirmar, la importancia del marco teórico en lo que respecta a la investigación, se subraya y enfatiza, ya que, fue justamente en el despliegue teórico que se consiguió ampliar y describir más profundamente la problemática, los objetivos perseguidos y su fundamentación. Con dichas bases se permitió conducir la investigación a un término exitoso y certero, en donde se engloban los distintos ángulos que se adoptaron para llevar a cabo el análisis de los hechos y la interpretación de los datos recabados.

Por último, se hace mención de la relevancia elemental que representó la utilización de las citas directas de las opiniones, percepciones, valoraciones y juicios compartidos en nombre de los participantes directos e indirectos de este proyecto objeto de la investigación.

Las estas aportaciones referenciadas las que en la parte final del marco teórico facilitaron una más amplia y acertada comprensión de los significados atribuidos, de acuerdo a los efectos que tuvieron sobre dichos participantes las distintas etapas del proceso pedagógico y vivencial analizado.

Para finalizar, hay que puntualizar en la tarea que implicó la revisión del listado de las referencias y comprender que el seguimiento de esta se dio hasta la última etapa de esta tesis, cuya experiencia se basó en la revisión oportuna que permitió descartar e integrar a otros autores; se partió de la idea que dado el tiempo que se vive hoy día, la información se evalúa constantemente, por eso conviene no perder de vista el valor y vigencia que puede perder en unos cuantos años un material bibliográfico, de ahí que es recomendable que el listado se enriquezca tanto de bibliografía de autores clásicos como contemporáneos, y seguir de estos últimos, la línea de publicación y el impacto que han mantenido para visualizar la trascendencia que puede tener en el cuerpo de la investigación, en relación con ello, antes de seleccionar alguna fuente de información, se revise si esta pertenece a una editorial denominada “revista depredadora”, así la confiabilidad es lo que definirá la selección de una fuente inserta en un trabajo de investigación.

5.5 Experiencia personal: apreciaciones finales

Como investigador de este diseño basado en un estudio de caso único, se puede afirmar que el proceso reforzó habilidades de indagación y pensamiento crítico. Así mismo permitió encauzar un nuevo camino hacia la formación personal, tarea que permitió iniciar un estudio con el propósito de concluirlo para alcanzar los objetivos propuestos, sin dejar de considerar que el trabajo dedicado a la investigación conlleva una completa entrega del

minucioso desarrollo de su conformación, que fue el principal sustento del que se sirve esta investigación.

De igual manera, desde el diseño y la planeación hasta el ejercicio puntual y organizado de distintas técnicas y herramientas de investigación, alineadas con el método cualitativo permitieron una mayor y más profunda indagación en la búsqueda de la consecución de los objetivos establecidos, y para cumplirlos se fueron reforzando al mismo tiempo las habilidades investigativas, pues sin estas no habría cabida para un trabajo de esta magnitud; el ser partícipe de una investigación permitió comprender desde otra óptica el valor y trabajo que conlleva este tipo de proceso; *en la cuestión medular*, la satisfacción y motivación que dejó al investigador independientemente del impacto que los resultados puedan tener en un grupo específico o en la sociedad en general, pues siempre estará en los azares del camino transcurrido o por transcurrir, y es esta última idea a la que se arriesga cualquier investigador.

Cabe mencionar que durante este proceso investigativo, se fueron desarrollando cada vez de manera más afinada y pertinente las múltiples habilidades del investigador, que en determinado momento facilitaron un notable avance y crecimiento, no solo referente al aspecto intelectual y cognitivo, sino a la parte más humana, empática y sensible, la cual, en términos generales se podría decir que conduce a los lineamientos y propósitos de la investigación en sí.

5.6 Recomendaciones generales

A lo largo del desarrollo de esta tesis y a manera de preámbulo de este último apartado, cabe recordar que se abordaron conceptos y perspectivas de distintos autores, según el área de dominio de cada uno de ellos: sociológica, psicológica, lingüística, literaria, entre otras, que le dieron solidez al marco teórico, mismo que impactó en una configuración particular y complementaria de logro de los objetivos analizados: qué

significados se generaron en todos los participantes al haber formado parte de *Las palabras que nos pertenecen*, dicho análisis se enfocó desde el principio en una experiencia educativa.

Dada esta breve introducción hay que enfatizar que parte de la culminación de una tarea investigativa se debe precisamente a no perder *el enfoque*, estudiar *el método* a utilizar para tener claridad, no descuidar *el planteamiento* que da motivo a la investigación, y *evitar la comparación* entre un estudio y otros, todos estos elementos son idea e inspiración de un proyecto que será significativo para el investigador por la oportunidad que tendrá de describir y explicar sus propias experiencias; enseguida se enlistan algunas recomendaciones generales:

1. *Es primordial que el proyecto nazca de una idea clara que se vaya defendiendo, desarrollando paso a paso durante su avance y no lo contrario.*

Poniendo en contexto la razón de esta recomendación, es porque esta tesis tuvo distintas facetas para concluirse, aspecto peculiar de cualquier investigación, sin embargo, en la primera fase se experimentó, una vez avanzado el proceso de construcción del marco teórico e inicio del trabajo de campo, que esta presentara desde el planteamiento del problema hasta la aplicación del instrumento para la recolección de datos de los participantes directos, una desarticulación temática y metodológica, sin que fueran visibles a la vista de los primeros responsables, y esto se debió al descuido *del enfoque* que fue abriendo camino a que el proceso perdiera sentido y se sumaran de forma ecléctica distintos elementos, los cuales sí resultaron ser un problema para reformular de nuevo la investigación. Cabe señalar que, por ello, esta tesis tuvo la asignación de un segundo director y, la optimización del tiempo ganó de nueva cuenta esa cualidad que permitió que el resultado fuera lo mejor posible.

2. La metodología a utilizar debe ser un esquema de referencia adecuado al problema de investigación y al método de estudio, y este dejará de ser complejo si desde el principio se comprende en qué consiste realmente.

La trayectoria metodológica de esta investigación desde sus inicios se fundamentó como cualitativa, sin embargo, al momento de elegir el método de estudio se presentaron confusiones conceptuales que se comprendieron una vez desarrollada la investigación, cuando en sentido lógico esto debe suceder antes y no después, porque, aunque no haya sido el caso de esta tesis, se corrió el riesgo de perder credibilidad. Las confusiones consistieron en no diferenciar en sí la función del paradigma de investigación y el método a desarrollar, aunque en la metodología sí se utilizó un esquema de referencia acorde al problema planteado y al método, las estructuras conceptuales de todos los elementos que la conforman sí deben estar clarificados desde su concepción.

3. El problema de investigación debe estar presente en todo el desarrollo de la tesis y no perder de vista sus límites y posibilidades.

Conforme se fue desarrollando la investigación, en un sentido lógico también se fue alejando de su planteamiento, es decir, se pasó del capítulo primero hasta llegar a este apartado final, y ante esta premisa de estructura lógica, el problema de investigación dejó de estar presente, pero nunca como fundamento para culminar con éxito esta tesis. Por ello, una recomendación básica, es estar revisando de manera constante los planteamientos, y si es necesario redirigirlos, pero no perder de vista el interés, los límites y posibilidades, porque si el esquema de referencia cambia o se re-direcciona otros aspectos de la investigación sufrirán a su vez un cambio significativo y estos deberán alinearse cada vez que se avance en esta labor de investigar.

4. *Cada proyecto es único, aunque el enfoque y técnicas para desarrollarlo sean los mismos; las comparaciones no son convenientes para la tarea que se busca desarrollar: la investigación.*

No está por demás repetir que cada ser humano es un único y que la consistencia de sus pensamientos, creencias y visión de la realidad podrán ser similares a la de otros, y que la forma para resolver algún problema también, pero la constante comparación entre unos y otros a corto o largo plazo resulta tener más consecuencias negativas que positivas, y esto es lo que sucede al comparar procesos de investigación en lo que se han empleado los mismos enfoques y técnicas, y que por ende, se ha llegado a pensar que deberán seguir una misma línea de investigación, la realidad es que esto no es posible, así que cuando se investiga se lee con el fin de comprender, ya sea la temática, el método empleado, pero no por ello, se querrán mantener todo los elementos metodológicos bajo un mismo esquema, de ser así se pueden presentar tres escenarios:

- a) el primero, sería avanzar, pero desarticuladamente, por imitar una modelo que es ajeno al que se está investigando.
- b) El segundo, consiste en no avanzar en la investigación, porque más que descartar dudas, se sumarían más confusiones que impedirían el avance de la investigación, ya que una duda puede ser de tal magnitud que no dejaría fluir ninguno de los otros pasos subsecuentes, según la metodología seleccionada.
- c) El tercero, tendría como consecuencia el limitar al investigador en su espacio más personal, generarle inseguridades que lo conduzcan a la desmotivación y llegue a abandonar el análisis de su estudio y, peor aún, si apenas iniciaba con esta labor, el resultado puede ser nunca más retomarlo.

5. *El resultado de una investigación tiene cualidad de finito, porque el conocimiento, la ciencia, la vida en sí, están siempre en constante evolución.*

Un investigador, además de sus múltiples cualidades como indagador, debe de estar consciente que el resultado obtenido de su propio estudio dará apertura para proponer otras líneas de investigación; con lo que respecta a la experiencia de esta tesis, hasta el momento solo se han analizado los significados generados desde la percepción de los alumnos y sus familias lectoras al participar en *Las palabras que nos pertenecen*.

Sin embargo, es oportuno mencionar que una vez concluida esta investigación, se ha podido vislumbrar otras vertientes originadas de esta misma temática que den motivos para atender otros elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Primera vertiente temática: el docente como guía del proyecto pedagógico

El iniciar otra temática a raíz de la implementación de *Las palabras que nos pertenecen*, dará cabida a obtener resultados que informen sobre la significación e impacto de esta experiencia educativa desde la mirada y esfuerzo del profesor, y buscar como objetivo el reconocer la función principal y comprometida del docente al haber participado y dirigido este proyecto, es decir, se trataría de concentrar los esfuerzos para vincularlos a la acción docente.

Sería enriquecedor que con esta nueva línea de investigación el estudio literario, desde la didáctica de la literatura, se convirtiera en una categoría mayor de análisis, y el revisar de nuevo esta implementación del proyecto, es decir, partir de la experiencia del profesor, que le permita reflexionar si se cumplió el reto de afrontar la primera barrera que se vive directamente en los procesos en los que se trabaja la literatura: fomentar la lectura por gusto y la experimentación del acto literario, replantear si esta experiencia docente dio lugar a que se aplicaran nuevas metodologías de enseñanza avocadas a valorar el estudio literario al promover en sí mismo la habilidad de interpretación de textos surgida de la

propia realidad de los alumnos, de sus expectativas, o abrir la posibilidad de enfocarse en la imaginaria de su mundo fantástico o ficcional, lo que conlleva también a experimentar otro mundo que también le es cercano.

Para finalizar, solo queda mencionar que uno de los retos de esta investigación fue desprenderse de una visión teórica que diera razón de que los significados generados por los participantes partieran de una teoría “de significados” y que estos deberían ser tipificados, o surgieran de una teoría de las relaciones sociales, porque por ejemplo, este estudio no obedeció ni a la psicología social, y mucho menos surgió de un trasfondo histórico de la sociología, pero tampoco consistió en una simple descripción empírica de hechos, es el resultado de analizar lo que significó para los participantes el proyecto pedagógico, la experiencia educativa, en donde las bases conceptuales surgieron del pensamiento humano de las mismas estructuras de significación que reconocieron el acto literario, que en este caso particular, fue el de escribir un relato personal como una necesidad de externar una vivencia de vida a través de la palabra escrita configurada desde un proceso de aprendizaje mediado por un proyecto escolar.

Segunda vertiente temática: el texto literario como identidad cultural

El proyecto pedagógico al tener como evidencia el relato personal impreso en un libro, es decir, un texto literario, permitirá que otros métodos de investigación pueden ser aplicados, por ejemplo, obtener una muestra de escritos representativos que guíen al investigador a evidenciar cómo a través de estos acontecimientos narrados se pueden analizar costumbres y valores de las familias mexicanas, indagar en esa identidad cultural, incluso ir más allá e investigar si estas familias son migrantes y cómo representan esta diversidad cultural a través de las experiencias narrativas que permitieran este enfoque; el análisis de contenido y las entrevistas a profundidad serían uno de los elementos más importantes para desarrollar esta vertiente de investigación.

Las categorías a analizar estarían enfocadas en teorías que aborden el concepto de familia como núcleo social y cultural, este sería el elemento principal y, la escritura la manera de representarla, el darles sentido a los valores familiares por ser dignos de reconocerse, (independientemente del tipo de familia), por su importancia y función al formar individuos con identidad cultural, conducirían a que estas experiencias narradas, por ejemplo, resaltarán costumbres que los identifique como una familia mexicana.

Tercera vertiente temática: análisis de valores a través del relato personal

Las palabras que nos pertenecen al ser un proyecto en donde se impulsó la lectoescritura del relato personal, y del que se obtuvieron cuatro libros colectivos, permitirá que otra línea de investigación sea el conducir al análisis del contenido de relatos de donde se rescaten los tipos de valores que más se representan en las experiencias de vida que los alumnos quisieron dejar plasmadas en un libro escolar cuando tenían 18 años cumplidos.

Al dar un enfoque desde la temática de los valores, el marco teórico a desarrollar se enfocaría en teorías sobre el tema de valores, la implicación en el acto educativo y la escritura del relato como un vehículo testimonial de acontecimientos reales; del relato personal, al ser uno de los objetos principales de esta nueva investigación, se podrían analizar los valores que han quedado plasmados y se lograría definir la manera de pensar, vivir y/o compartir la experiencia, que ha sido plasmada en el texto literario, todo ello daría pie a que se reconocieron los valores implicados en estas narrativas de vida, ya que estos son fundamentales para comprender la vida y convivencia humanas.

Cada una de estas nuevas temáticas de investigación impulsarán a que en el área académica de Humanidades de la preparatoria de CETYS Universidad Campus Mexicali se puedan seguir innovando procesos educativos a través de proyectos pedagógicos que impliquen la lectoescritura.

Referencias

- Alfaro, H. (enero/junio, 2007). El placer de la lectura. *Biblioteca Universitaria*, 10(1), 3-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28510102>
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentados y metodología*. (pp. 85-88). Barcelona, España: Paidós.
- Andrade, L. (enero/abril, 2002). Construcción social e individual de significados: Aportes para su comprensión. *Estudios Sociológicos*, 20(1), 199-230.
- Araoz, E., Guerrero, P., Villaseñor, R., y Galindo, M. (2008). *Estrategias para aprender a aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. México: Pearson Prentice Hall.
- Argüelles. J. D. (2014). *Escribir y leer bien con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. México: Océano exprés.
- Ballesteros, B. (2005.) *El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Barthes, R. (2011). *El grado cero de la escritura y nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Bech, J., y Quintero, J. (septiembre/diciembre, 2012). Aproximaciones a la antropología de Lluís Duch. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 57(216), 25-40.
- Bolívar, C., y Gordo, A. (julio/diciembre, 2016). Leer texto literario en la escuela: Una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *Revista La Palabra*, (29), 199–211. Recuperado de <https://ebiblio.cetys.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=123032027&site=ehost-live>
- Burgul, F. y Ayaz, P. (2020). *Values in youth literature: The case of Bridge Books*. Recuperado de la base de datos ERIC. (EJ1274365).

- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje, más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado, más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Cardell, K., y Douglas, K. (2018). Why literature students should practise life writing. *Arts & Humanities in Higher Education*, 17(2), 204–221.
doi:10.1177/1474022216635825.
- Castro, M. (2019). *Literature circle: a strategy in improving critical thinking skills* (Tesis de maestría). Recuperado de la base de datos ERIC. (ED610643)
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com/lib/cetyssp/detail.action?docID=4824555>.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* Barcelona, España: Acantilado.
- Denzin, N., y Lincoln Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Escámez, J., García, R., Pérez, C., y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y las actitudes: Teoría y práctica*. España: Octaedro ediciones.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector, se hace no se nace, reflexiones sobre la lectura y formación de lectores*. México: Paidós.
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *La interpretación de las culturas* (pp.17-19). Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Recuperado de <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/geertz-c-1973-la-interpretacion-de-las-culturas.pdf>

Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigaciones cualitativas*. Madrid: Morata.

Gibbs, T. (2020). *Putting on Our Pedagogical Love Vests to Affirm the Poetic Literacies & Lives of Black High School Students*. Recuperado de la base de datos ERIC. (EJ1285142).

Groenendijk, R., Kooy, M., Coppen, P., Imants, J., y Van de Ven, P. (diciembre, 2013). Striving for literary development in secondary literature students: A teacher's self-study. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3). Recuperado de <http://www//education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2013v12n3art3.pdf> pp. 41-64.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de investigación*. México: Mc Graw Hill Education.

Ivey, G. (2014). The social side of engaged reading for young adolescents. *The Reading Teacher*, 68 (3), 165–171. doi: 10.1002/trtr.1268.

Ivey, G., y Johnston, P. (2013). Engagement with young adult literature: Outcomes and processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255-275. Recuperado de <http://sites.bu.edu/summerliteracyinstitute/files/2016/05/IveyandJohnston2013.pdf>

Larrosa, J. (2011). *La experiencia de la lectura* [Kindle edition]. México: Fondo de Cultura Económica.

Lee, V., y Madden, M. (2016). *The power of life histories: Moving readers to greater acts of empathy. Through literature and memoir*. Recuperado de la base de datos ERIC. (EJ1126538).

Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.

- Marín, V., y Sánchez, C. (2018). Valores en la educación. El aprendizaje de valores a través de los cuentos en educación infantil. *Enseñanza & Teaching*, Vol.36, (No.1), (p.p 179-197). doi: <https://doi.org/10.14201/et2018361179197>
- Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de la investigación*. México: Trillas.
- Martos. E. (1988). *Métodos y diseños de investigación en la didáctica de la literatura*. Madrid, España: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Mata, J. (2009) *Como mirar a la luna. Confesiones de una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Editorial Graó.
- Modzelewski, H. (2011). Potencial educativo de la literatura. México. *Perfiles Educativos*. 33(134).
- Natanson, J. (2005). *La fenomenología de Alfred Schütz y la teoría de significado*. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/22292750-La-fenomenologia-de-Alfred-Schutz-y-la-teoria-del-significado.pdf>
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona, España: Ariel Educación Ortega,
- Ortiz, R. A. (2018). Relación literatura y realidad: Aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Revista Uni-pluriversidad*, 18 (1). doi: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>
- Petit, M. (2011). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* [Kindle edition]. México: Fondo de cultura económica.
- Petit, M. (2013). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México: Océano.
- Petit, M. (2018). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pozuelo, J. (1988). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/literatura>
- Restrepo, A. (mayo/agosto, 2011). Construcción significativa de la acción colectiva. *Revista electrónica Facultad de Derecho y Ciencias Políticas U de A.* (5), 101-113. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/7892>
- Ricouer, P. (2018). *Tiempo de narración I, configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Novena a trigésima octava edición en Editores: Plaza y Valdés.
- Ruiz, G. (enero/diciembre, 2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: Significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Saavedra, S. (2017). Formación (Bildung) y creación literaria. “Llegar a ser lo que se es” en diversos mundos posibles. *Revista La Palabra*, (31), 197–210. doi: <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7267>.
- Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación (MIE)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Steiner, G. (2013). *Lenguaje y silencio: Ensayo sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, España: Colección Esquinas. Gedisa Editorial.
- Schütz, A. (2011). The Theory of Social Action: Text and Letters with Talcott Parsons. *Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences*. (p.p. 5-74). Recuperado de <https://libcon.rec.uabc.mx:4476/book/10.1007/978-94-007-1515-8>. doi: 10.1007/978-94-007-1515-8

Taylor, S., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.

Barcelona, España: Paidós.

Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México: ETXETA.

Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina:

Gedisa.

Ward, J., y Doyle, M. (2020). *Opening up Hispanic Literature: An Open-Access Critical Edition Assignment*. Recuperado de la base de datos ERIC. (EJ1261523)

Apéndice

A. Tabla de categorías iniciales de investigación

El fenómeno de estudio es la experiencia vivida a través de la puesta en marcha del proyecto pedagógico: *Las palabras que nos pertenecen*, el cual generó significados en los alumnos, padres de familia y abuelos. A continuación, se presenta el siguiente cuadro en el que se muestran las preguntas de investigación y las categorías inductivas principales.

Cuadro de categorías

Pregunta general de investigación	
1. ¿Cuáles son los significados que atribuyen los alumnos y sus familias a la participación del proyecto pedagógico “Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios”?	
Categorías	Subcategorías
Proyecto pedagógico	Innovación literaria en la escritura, Relación de escuela-familia, Oportunidad para la expresión personal, Experiencia educativa única, El significado de una experiencia de vida
Preguntas específicas de investigación	
1. ¿Cuáles son los significados y percepciones de los alumnos con relación en la lectura del libro: <i>Un Jardín con alas</i>, <i>Relatos para la nana Chinda</i>?	
Categorías	Subcategorías
Lectura de <i>Un jardín con alas</i>	El valor del texto literario, Significados generados al leer un texto literario
Valores	Creatividad, Responsabilidad, Liderazgo
2. ¿Cómo fue la experiencia educativa de los alumnos al haber escrito su relato personal?	
Categorías	Subcategorías
Experiencia educativa: Escritura	Experiencia íntima-humana, Palabra escrita, Relato personal, Construcción y reconstrucción de significados
3. ¿Qué significó para la familia esta experiencia educativa y el leer los relatos de los alumnos?	
Categorías	Subcategorías
Experiencia educativa	Innovación en la enseñanza de la literatura
Lectura: textos personales	Importancia del relato personal
Valores	Respeto, Amor a la familia, Liderazgo



B. Aprobación: Ética en Investigación

D-CEI062
Tijuana Baja California
11 de enero de 2021

Asunto: Dictamen del Comité de Ética en Investigación (CEI)

Estimada **Paola Karina Pérez**.

Les informamos que su proyecto “Las palabras que nos pertenecen: lectura y recreación de textos literarios. Significados atribuidos a la lectoescritura del relato personal: el caso de los alumnos de CETYS Preparatoria Campus Mexicali, sexto semestre ciclo escolar 2018-01”, ha sido evaluado por el CEI. Las opiniones acerca de los documentos presentados, se encuentran a continuación.

Elemento a evaluar	Fecha y versión	Dictamen
Formulario de comprobación ética	11 de enero de 2021 Versión de junio 20 de 2019	Aprobado

Agradecemos su esfuerzo por tributar a la cultura de la ética en investigación. Quedamos a sus órdenes, en caso de que considerase que el juicio del CEI pudiera resultarle de provecho en su labor científica y profesional.

Atentamente,

Dr. Edgar A. Madrid
Presidente del Comité de Ética en
Investigación de CETYS Universidad.



C. Carta de Consentimiento Informado Investigación

Mtra.: Paola Karina Pérez
Centro de Enseñanza Técnica y Superior
Campus Mexicali
Doctorado en Educación
Director de Tesis.: Dr. Luis Enrique Linares Borboa.

Por medio del presente documento, permito presentarme, soy la Maestra Paola Karina Pérez, trabajo en la Preparatoria de Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) Universidad, Campus Mexicali y actualmente estudio el Doctorado en Educación que ofrece esta institución; la tesis que estoy desarrollando es sobre el *proyecto pedagógico “Las palabras que nos pertenecen: Lectura y recreación de textos literarios”*, mismo que se llevó a cabo con alumnos de sexto semestre durante el ciclo escolar 2018-01. Esta investigación tiene como objetivo principal, analizar el significado de la participación de los alumnos y sus familias: padres y abuelos, como las principales lectoras en el proyecto las palabras que nos pertenecen, vinculados a la promoción y vivencia de valores en el campo de lectura y escritura de relatos, en este participaron directamente sus hijos.

La razón por la que se les está invitando a participar en esta investigación de enfoque cualitativo es porque se utilizará la técnica de *“entrevista en grupo”* y *“entrevista semiestructurada”* en donde usted es un elemento fundamental para cumplir con el objetivo de este proceso.

Su participación es totalmente voluntaria, si usted elige formar parte de esta entrevista en grupo, por favor, lea y llene la siguiente información:

Yo _____, alumno (a) egresado (a) de la Preparatoria de CETYS Universidad, como participante fundamental en este proyecto pedagógico, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en esta investigación, una vez conocido y comprendido en su totalidad la información y objetivo, firmo en el entendido de los siguientes lineamientos:

- No se utilizarán o expondrán mis datos personales o familiares, la información será generalizada, es decir, se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos de mi participación.
- No se hará ningún gasto de mi parte, ni recibiré ninguna remuneración por participar en este estudio.
- Podré solicitar al investigador información sobre este proceso durante el transcurso de este estudio.
- Podré retirarme del proyecto si lo considero conveniente, informando las razones al responsable de la investigación, aun cuando él no me lo solicite, de tal forma recuperar mi información obtenida durante este proceso

Nombre y firma de participante

Nombre

Firma

Mexicali, B. C., a _____ de _____ de 2020-21.

Breve presentación del investigador

Introducción proyecto

Objetivos que persigue

Inicio

Breve presentación participantes: nombre completo, el paquete propedéutico en el que estuvieron en preparatoria, nombre del libro y título de su relato publicado.

***Objetivo específico 1:** Recuperar las valoraciones y juicios que tuvieron los alumnos al leer el libro “*Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*”.

***Pregunta específica 1:** ¿Cuáles son los significados y percepciones de los alumnos con relación en la lectura del libro: *Un Jardín con alas, Relatos para la nana Chinda*?

Desarrollo de la conversación:

1. ¿Qué es lo primero que se les viene a la mente cuando recuerdan su participación en este proyecto pedagógico?
2. Ahora bien, una primera fase fue la lectura del texto literario *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*, recuerdan cuál fue el origen del libro (se muestra el libro) ¿Qué significó para ustedes haber leído un libro tan personal para la abuela Chinda y para sus nietos?

***Objetivo específico 2:** Describir la experiencia educativa que tuvieron los alumnos al escribir sus relatos personales.

***Pregunta específica 2:** ¿Cómo fue la experiencia educativa de los alumnos al haber escrito su relato personal?

Investigador: muestra los libros y lee el título de sus relatos junto con el nombre de cada alumno presente en la entrevista grupal.

1. Les pido que recuerden cómo fue el proceso para escribir su relato, les costó trabajo, cómo se decidieron por relato que quedó plasmado en el libro, cómo se sintieron una vez que lo tuvieron listo.
2. Todos los alumnos escribieron su propio relato, pero solo algunos se publicaron en los libros, ¿qué significó para ustedes el que su relato haya sido seleccionado?
3. Si tuvieran que pensar en una palabra para describir su experiencia como escritores en este proyecto ¿Cuál sería? y ¿Por qué?

***Objetivo específico 3:** Explicar los significados que le atribuyeron a la lectura de los relatos personales los familiares lectores.

***Pregunta específica 3:** ¿Qué significó para la familia el leer los relatos de estos alumnos?

Investigador: Si me permiten quisiera leerles lo siguiente, lee la primera parte de algunos relatos en donde ellos escribieron una dedicatoria especial

1. ¿Cuáles fueron las primeras reacciones de sus familiares cuando les comunicaron sobre este proyecto?
2. Cuando presentaron el libro y lo entregaron por primera vez a sus familiares ¿qué les dijeron?
3. ¿Qué observaron en ellos y qué sintieron ustedes, sobre todo la persona a quien iba dirigido el relato?
4. ¿Cómo ha sido su relación directa con esa persona después de este proceso?
5. ¿Se dieron la oportunidad de platicar sobre el relato leído? ¿En qué se centró esta conversación?

El haber participado en este proyecto (las fases) ¿significó alguna diferencia con respecto a la forma en que sus profesores de preparatoria les habían acercado a la lectura y escritura de textos literarios?

Finalmente, después de esta conversación, ¿cómo se sienten, algún otro comentario que quisieran agregar?

Despedida y agradecimiento.

E. Guion de entrevistas
Centro de Enseñanza Técnica y Superior
Doctorado en Educación
Guion entrevista en grupo a padres y madres de familia
Guion de entrevista semiestructurada
Abuelas-madres de familia

Breve presentación del investigador

Introducción proyecto

Objetivos que persigue

*** Inicio**

Primeras indicaciones:

Breve presentación de la abuela: nombre completo, si recuerdan el nombre del libro y título del relato publicado por su nieto-a.

Objetivo específico 3: Explicar los significados que le atribuyeron a la experiencia educativa y a la lectura de los relatos personales los familiares lectores: padres de familia y abuelos.

***Desarrollo de la conversación:**

3. ¿Qué es lo primero que se le viene a la mente cuando recuerda la participación de su nieto-a (hijo-a) en este proyecto pedagógico?
4. Le pido que recuerde si su nieto-a (hijo-a) le compartió, cómo fue el proceso para escribir su relato, si le costó trabajo redactarlo.
5. Si además le comunicó cómo se decidió por relato que quedó plasmado en el libro.
6. ¿Cómo se sintió usted junta a su nieto-a (hijo-a) una vez que lo tuvieron listo?
7. Todos los alumnos escribieron su propio relato, pero solo algunos se publicaron en los libros, ¿qué significó para usted que el relato de su nieto-a (hijo-a) haya sido seleccionado?
8. Si tuviera que pensar en una palabra para describir la experiencia que vivió en la presentación de este proyecto ¿Cuál sería? y ¿Por qué?
9. Recuerda ¿cuál fue una de las primeras reacciones cuando su nieto-a (hijo-a) le comunicó sobre este proyecto?
10. Cuando le presentaron el libro y se lo entregaron por primera vez ¿qué le dijo su nieto-a (hijo-a)? ¿qué observó en él (ella) y qué sintió usted, por ser la persona a quien iba dirigido el relato?
11. ¿Cómo ha sido su relación directa con su nieto-a (hijo-a) después de este proceso?
12. ¿Se dieron la oportunidad de platicar sobre el relato leído? ¿En qué se centró esta conversación?

***Finalmente,** después de esta conversación, ¿cómo se siente, algún otro comentario que quisiera agregar?

Despedida y agradecimiento.

F. Manejo de Atlas.ti: ejemplo de redes

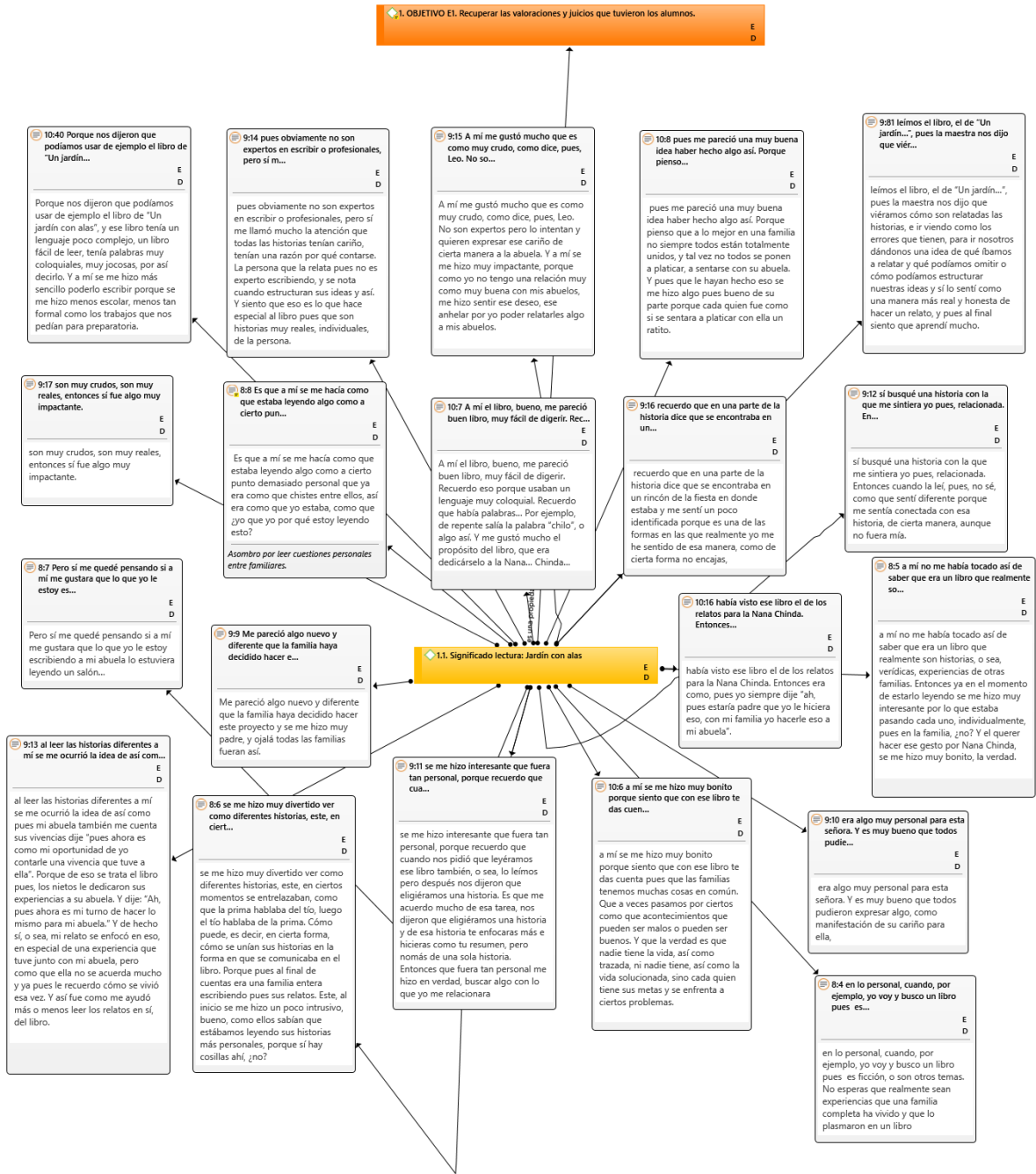


Fig. 1. Objetivo 1: valoraciones y juicios, lectura de *Un jardín con alas*.

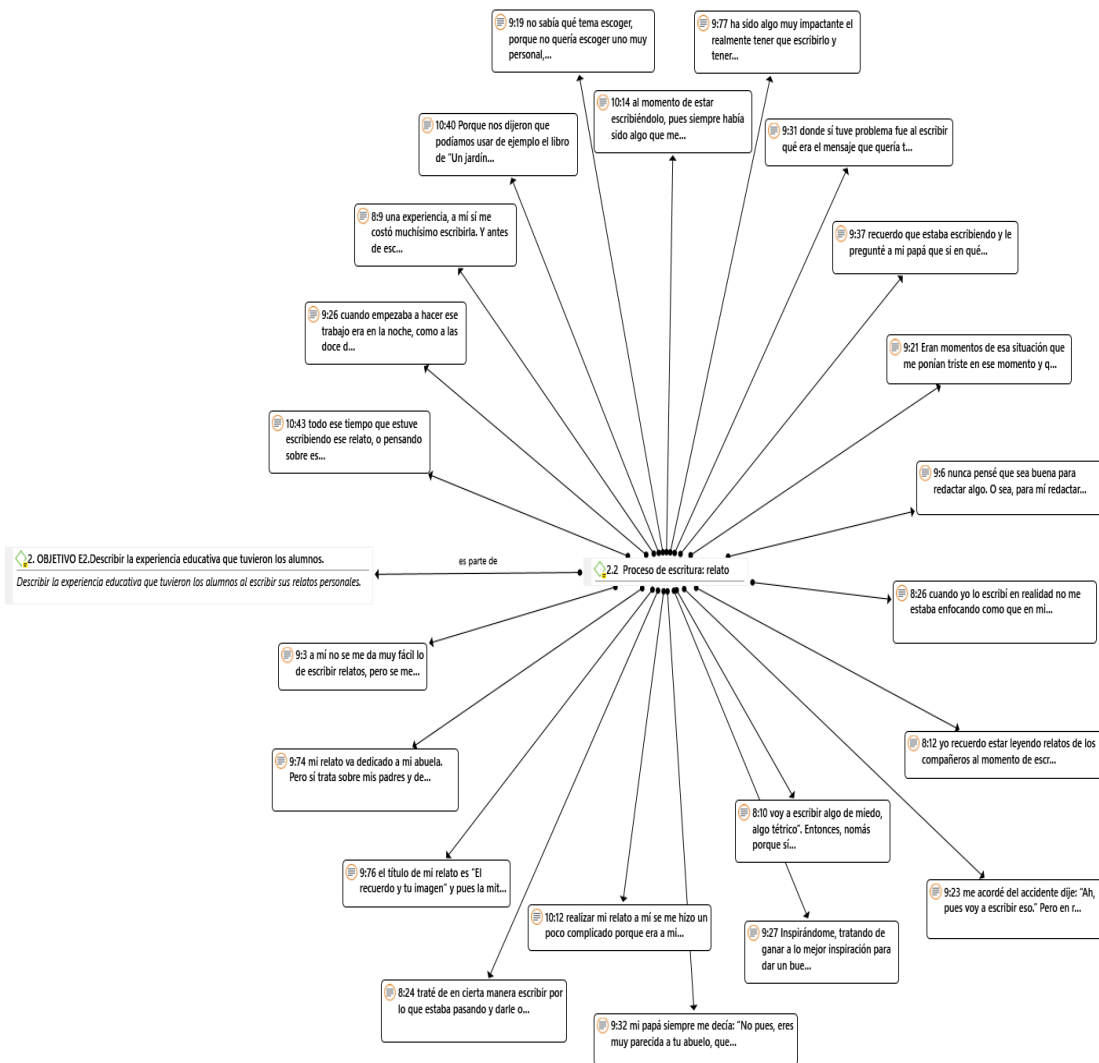


Fig. 1. Objetivo 2: proceso de escritura del relato: experiencia

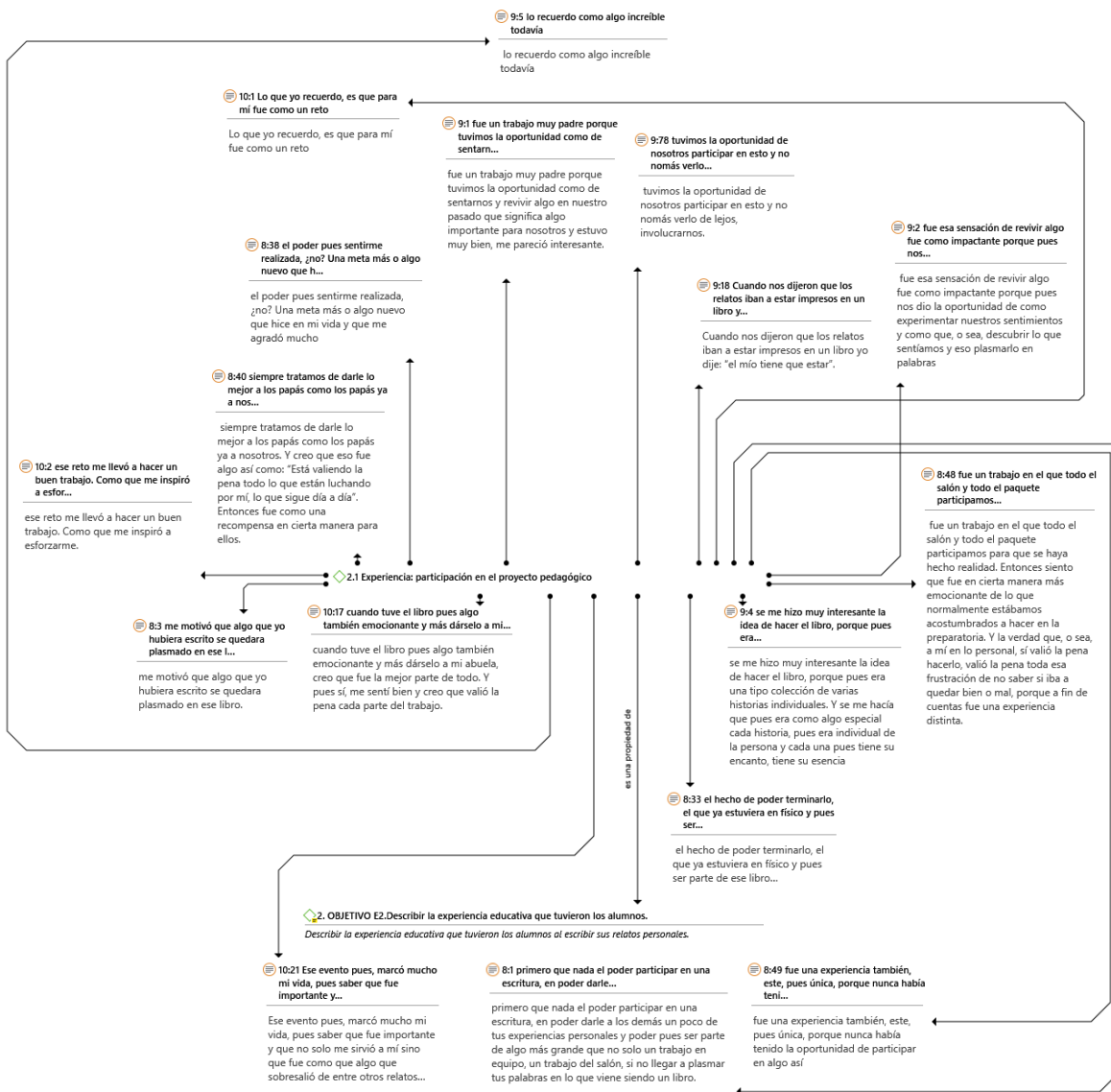


Fig. 2. Objetivo 2: experiencia de participación en el proyecto pedagógico: alumnos.

G. Manejo de Atlas.ti: ejemplo de informe

Proyecto (PROYECTO ALUMNOS)

Informe creado por Paola Karina Pérez en 29/11/2020

Informe de documentos

Documentos seleccionados (1)

2 Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

Documento de texto, 17 citas

17 Citas:

2:7 Pues mire, en realidad cuando él me comentó sobre el tema, se me hizo..... (3879:4504) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

Pues mire, en realidad cuando él me comentó sobre el tema, se me hizo algo muy bonito. Porque es parte de lo que es la historia pues de su familia, ¿no?, de los recuerdos que él tiene. De los momentos bonitos, de los momentos buenos, y no tan buenos. El respeto, el cariño hacia su abuelo, todo lo que él valora de su abuelo. Todo lo que hemos vivido, y siempre ha sido en familia. Entonces sí se me hace algo muy bonito, porque aparte de ser un relato de que yo sepa lo que es un libro, lo que conlleva realizar una redacción... Todo, lo que lleva, lleva un fondo, que al final de cuentas, pues es un valor, que es la familia.

5 Códigos:

● 3.13 Proceso de escritura / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES / ● 6.3 ABUELOS

2:9 A lo mejor no mucho trabajo escribirlo, si no acomodar sus ideas, lo q..... (6316:6696) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

A lo mejor no mucho trabajo escribirlo, si no acomodar sus ideas, lo que él quería expresar. Cómo fue una cosa y nos llevó a otra cosa y lo que fuimos viviendo. Porque primero fue una situación, vivimos un momento que fue la celebración de mi papá, de su aniversario de muerte, y después de ahí fuimos a otra situación y nos llevó a lo último que fue cuando llegamos a la capilla.

5 Códigos:

● 3.13 Proceso de escritura / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES / ● 6.3 ABUELOS

2:10 La verdad que nos dio mucho, pues, la verdad orgullo y contenta, que h..... (7360:7749) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

La verdad que nos dio mucho, pues, la verdad orgullo y contenta, que hubiera quedado plasmado lo que es importante para nosotros, que al final es un respeto hacia mi papá, hacia nosotros como familia. Y es bonito que esté plasmado en ese libro, y que haya sido él el que lo redactó, lo escribió, y puso parte de lo que él sentía, ¿no?, que al final de cuentas también tiene un sentimiento.

4 Códigos:

- 3.14 Significado relato seleccionado / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES /
- 6.2 PADRES

2:11 siempre me comenta lo que tiene de proyectos, lo que tiene de trabajo,... (5948:6189) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

siempre me comenta lo que tiene de proyectos, lo que tiene de trabajo, lo que tiene de tarea. De lo que estaba realizando, qué podía comentar, qué era importante, y qué más que pudiera yo dar de información para tener un relato más completo.

4 Códigos:

- 3.13 Proceso de escritura / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:12 La verdad fue algo muy significativo, porque aparte de que es una form..... (10075:10343) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

La verdad fue algo muy significativo, porque aparte de que es una forma de valorar el trabajo de mi hijo, es también una forma de tener un respeto y de darle una importancia a algo familiar, que para mí es importante, y para mi familia también es importante y valioso.

4 Códigos:

- 3.14 Significado relato seleccionado / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES /
- 6.2 PADRES

2:13 Qué mejor recuerdo que ese tipo de cosas, ¿no? Que al final de la vida..... (11211:11480) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

Qué mejor recuerdo que ese tipo de cosas, ¿no? Que al final de la vida, creo que es lo más importante. Las cosas materiales van, vienen, van de paso. Pero las cosas de este tipo quedan, pues, en la mente y el corazón. Y a veces hasta nos ayudan a ser mejores personas.

4 Códigos:

- 3.12 Recuerdo del proyecto / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:14 son experiencias, que al final de cuentas los hacen más seguros de sí..... (12587:12801) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

son experiencias, que al final de cuentas los hacen más seguros de sí mismos, conviven con otras personas, absorben experiencias de estas personas, que a lo largo de su vida de alguna u otra forma les va a ser útil.

4 Códigos:

- 3.14 Significado relato seleccionado / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES /
- 6.2 PADRES

2:15 pocas veces nos dan la oportunidad, porque, es una oportunidad de poder..... (11690:11925) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

pocas veces nos dan la oportunidad, porque, es una oportunidad de poder decir lo que sentimos. De poder transmitir lo que sentimos. O decir si estamos felices, contentos u orgullosos de la persona, que en este caso pues, es su abuelo.

4 Códigos:

- 3.14 Significado relato seleccionado / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES /
- 6.3 ABUELOS

2:16 La verdad sentí mucha alegría y mucho orgullo de ver lo que había logr..... (14300:14542) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

La verdad sentí mucha alegría y mucho orgullo de ver lo que había logrado. A lo mejor no reí yo que fuera algo tan importante o un proyecto tan cierto o tan fuerte. Y en el momento pues se dio uno cuenta que sí. Y es mucho orgullo sentir eso.

4 Códigos:

- 3.15 Experiencia vivida / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:17 Porque es lo que él transmitía, en las palabras que él puso en el rela..... (14657:14886) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

Porque es lo que él transmitía, en las palabras que él puso en el relato. El orgullo, el amor a la familia, todas esas cosas. Y es algo que se siente muy bonito. Y más cuando ya se queda plasmado en un libro es algo muy emotivo.

4 Códigos:

- 3.15 Experiencia vivida / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:18 En realidad sí. Él andaba, así como eufórico, como entusiasmado. Quería..... (17452:17653) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

En realidad, sí. Él andaba, así como eufórico, como entusiasmado. Quería ver qué más podía expresar, contento, emocionado... Y a la vez nostálgico porque a la vez es una situación de que su tata se nos fue,

5 Códigos:

● 3.16 Primeras reacciones-hijo / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES / ● 6.3 ABUELOS

2:19 La verdad me dio mucho gusto, de hecho, me sorprendió, me sorprendió m..... (17839:18124) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

La verdad me dio mucho gusto, de hecho, me sorprendió, me sorprendió muchísimo. Porque sí sabíamos más o menos cómo sería el proyecto. Pero no que iba a quedar tan bien plasmado y como un libro normal, pues, o sea... Y la verdad lo felicité, me dio mucho gusto ver lo que había logrado.

4 Códigos:

● 3.17 Libro entregado / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:20 Yo me sentí muy orgullosa y pues él se sintió emocionado, contento, de..... (18233:18464) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

Yo me sentí muy orgullosa y pues él se sintió emocionado, contento, de ver que había logrado algo muy importante. No cualquiera tiene un libro, digo, no un libro para él solo, pero sí es una parte que está plasmada, una idea de él.

4 Códigos:

● 3.17 Libro entregado / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:21 se me hace algo muy emotivo para uno como para ellos. (18736:18789) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

se me hace algo muy emotivo para uno como para ellos.

4 Códigos:

● 3.17 Sentimiento relato dedicado / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:22 En realidad sí es algo que motivó a que hubiera más comunicación y eso..... (18978:19221) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

En realidad, sí es algo que motivó a que hubiera más comunicación y eso es muy importante. Comunicación y el sentarte, que, a veces no nos damos ni el tiempo de sentarte a comentar, a platicar, a recordar. Y es algo muy bonito y muy importante.

4 Códigos:

● 3.18 Relación directa-hijo / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES

2:24 En realidad la idea, pues, fue de él, lo que llevó a todo pues, fue de..... (19449:19613) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

En realidad, la idea, pues, fue de él, lo que llevó a todo pues, fue de él. El tema, que fue lo que comentó, todo en realidad fue de él, entonces es algo muy bonito.

3 Códigos:

- 3.13 Proceso de escritura / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES

2:25 En realidad pues todo empezó primero con la primera reunión.

Entonces..... (20172:20422) - D 2: Entrevista a madre de familia. (E1-M1)

En realidad, pues todo empezó primero con la primera reunión. Entonces ya después como fue una idea de hacerlo del acontecimiento de la capilla en que mi padre tuvo el accidente, ya de ahí empezaron a salir más las ideas de ya decir todo lo que pasamos

5 Códigos:

- 3.13 Proceso de escritura / ● 6. ACTORES / ● 6.1 ESTUDIANTES / ● 6.2 PADRES / ●

6.3 ABUELOS

H. Las palabras que nos pertenecen, primera implementación



**CENTRO DE ENSEÑANZA TÉCNICA Y SUPERIOR
ESCUELA PREPARATORIA
CAMPUS MEXICALI
PROYECTO
“LAS PALABRAS QUE NOS PERTENECEN”
*LECTURA Y RECREACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS***

INTRODUCCIÓN

La producción de *Las palabras que nos pertenecen* es un ejemplar literario único por su diseño, contenido y objetivo de comunicación. Consiste en la elaboración de unos relatos basados en la experiencia-convivencia que han tenido con sus abuelos los propios estudiantes de primer semestre de Preparatoria de CETYS; el objetivo principal es la lectura base-recreativa de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*, cuyas páginas reflejan la historia de una mujer que ha transformado la vida de cada uno de los miembros de su familia y, posteriormente, estos se convierten en la guía-inspiración para realizar un compendio literario: un proyecto escolar.

El proyecto se fundamenta en las competencias genéricas con sus atributos; así como las competencias disciplinares que se encuentran inmersas en el programa de Taller de Lectura y Redacción I, las cuales son:

Competencias genéricas

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

4.1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.

4.5. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

5.1 Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

5.6. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

Competencia disciplinares

1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa

PRODUCTO DE APRENDIZAJE: Compendio de obras literarias

PRIMERA FASE-ACUERDOS DE ACADEMIA

Colegiado: reunión de profesores de Taller de Lectura y Redacción I: lectura de la obra *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*, planeación, criterios de evaluación y definir producto de aprendizaje.

Los docentes desarrollarán el PROYECTO “**LAS PALABRAS QUE NOS PERTENECEN**” *bajo esta concepción:*

1. La lectura es un proceso constructivo que permite la creación de un ambiente de aprendizaje en el que tanto profesores como alumnos compartan sobre su propia lectura y muestren cómo poner en común lo que han leído.
2. Hacer énfasis en la lectura del texto completo: *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda.*
3. Proponer actividades de aprendizaje-enseñanza al considerar el objetivo principal de este proyecto: **LECTURA Y RECREACIÓN DE TEXTOS LITERARIOS.**
 - a) Planear actividades que aprovechen las fuertes relaciones entre la lectura y otras formas del lenguaje que reflejen el propósito de la misma, así como el proceso de la escritura, puesta en común de lo leído y la producción del texto.
 - b) Dar oportunidad a los estudiantes lectores a que utilicen formas alternativas de construir significados, por ejemplo, mediante el dibujo, la escritura, entre otros con el fin de producir el texto literario.
 - c) Apoyar a los alumnos (andamiaje) a construir el significado de los textos: lectura y producción.
 - d) Facilitar el acceso a diversas estrategias de comunicación.
4. Incentivar la lectura y producción de textos.
 - a) Proponer diversos objetivos para la lectura, según el espacio, tiempo y contexto.
 - b) Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales de la lectura y creación de textos.
 - c) Impulsar en los estudiantes a que utilicen la lectura para aprender sobre ellos mismos y su mundo.
 - d) Contextualizar a los alumnos con la lectura y creación de los textos.

CAPACITACIÓN

Un taller de capacitación a docentes por parte de los autores de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*: presentación de la obra, objetivos educativos y proceso recreativo.

El libro *Un jardín con alas* es una expresión y resultado de una manera de hacer educación, ello a través de lo que se denomina Proyecto Pedagógico. El libro posee un conjunto de características que pueden ser explotadas en un proceso educativo, sea a nivel de bachillerato, licenciatura e incluso posgrado, a saber:

- Su contenido discurre por la categoría educación-familia-valores, sin teorización, esto es, el relato de vida se convierte en una expresión simple, singular y al mismo tiempo cotidiana, del conjunto de valores que posee una familia determinada.
- Los valores centrales en su elaboración no tienen que ver con el talento literario para elaborar relatos, sino con el compromiso, la responsabilidad, el trabajo en equipo y, especialmente, el sentido gregario de pertenencia a una familia.
- La dimensión pedagógica del libro radica en que los autores no son seres etéreos, famosos, lejanos de nuestras vidas, grandes novelistas o cuentistas. El libro está escrito por “autores inexpertos” que se ven motivados a compartir con su abuela (un personaje clásico de las familias mexicanas) relatos de sus vidas, lo que a ellos les ha acontecido y que tiene tal significado que se atreven a escribirlo para que lo lea su nana Chinda. Así, la obra se puede convertir para los estudiantes de bachillerato en tres acciones de alto significado:
 - A) En un texto para analizarlo desde sus llanos y vados literarios (desarrollar la crítica literaria);
 - B) En un texto acicate para acuñar la frase: *Si los nietos de la nana Chinda pudieron, yo también puedo.*

- C) En que cada bachiller se sumerja en su propia historia familiar y encuentre a su nana Chinda para que ella sea la lectora a la cual dirija una historia de él o de ella, que valga la pena ser contada.

SEGUNDA FASE- PROCESO DE APRENDIZAJE LA LECTURA

Los alumnos de primer semestre leerán la obra de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda*. La lectura será un medio para mejorar la capacidad lingüística, habilitar la comprensión y síntesis de ideas, mejorar el nivel ortográfico, entre otros. Este texto literario permitirá que los estudiantes redescubran y se identifiquen con la figura de la Nana Chinda y puedan hilar estos relatos para descubrir en ellos mismos sus propias historias. La lectura será, sin lugar a dudas, un medio de crecimiento intelectual, personal y social.

CONVERSACIÓN CON EL ESCRITOR

Los alumnos lectores tendrán la oportunidad de conversar e interactuar con los autores de *Un jardín con alas. Relatos para la nana Chinda* una vez que hayan leído la obra completa, redactado comentarios y planteado preguntas, lo que dará pie al diálogo con los autores.

Esta estrategia está diseñada para partir de lo general a comprender y concretar el significado de la obra pretendido por los autores. Este acercamiento hará que la primera lectura se convierta en un proceso más crítico en donde los mismos alumnos lectores que ya emprendieron un diálogo con el texto, puedan hacerlo ahora con los escritores, estimulando en este proceso la distinción entre las opiniones, dudas, prejuicios, puntos de vista, etc.

TERCERA FASE-PRODUCCIÓN LITERARIA: CREAR UN TEXTO LITERARIO

Todos los alumnos de primer semestre participarán en la elaboración de un cuento breve basado en los contenidos conceptuales y procedimentales, correspondiente al periodo en curso, como son:

Contenidos declarativos	Contenidos procedimentales
Componentes del proceso comunicativo.	Ortografía.
Funciones del lenguaje	Lectura de comprensión.
Propósito de la lectura.	Vocabulario.
Etapas del proceso de lectura.	Proceso de la escritura.
Textos personales: la anécdota.	Cualidades de la redacción.
	Signos de puntuación.

Cuadro 1. Contenidos extraídos del programa de Taller de Lectura y Redacción I

Esta creación del texto literario tendrá que ser basado en la convivencia diaria y amena que tienen los alumnos con sus propios abuelos. Para la clase de Taller de Lectura y Redacción I será un proceso desarrollado y aplicado de una manera creativa y comprensiva. Todos los cuentos serán evaluados y supervisados por el profesor, mismos que conformarán *“Las palabras que nos pertenecen”*. Se puede nombrar desde un principio a un comité editorial, (a nivel voluntario) para que sean quienes se encarguen del diseño y producción final de este ejemplar.

CUARTA FASE-PRESENTACIÓN DE LA OBRA LITERARIA

Durante la **Jornada de Valores 2017** cada uno de los grupos podrá invitar a sus familiares a la presentación y exposición de la obra literaria en donde se manifestarán diferentes estrategias de aprendizajes, focalizadas en el desarrollo de competencias genéricas y disciplinares tanto cognitivas, sociales y tecnológicas de los propios alumnos al producir una compilación de relatos de su propia autoría.

I. Testimonios de profesoras

Experiencia “Las palabras que nos pertenecen”

Profesora 1

En el semestre 2018-1 formé parte del proyecto “Las palabras que nos pertenecen”, dirigido a los alumnos de sexto semestre de CETYS Preparatoria. Como docente tuve una grata experiencia que marcó mi trayectoria, pues me pareció que el objetivo iba más allá de solo escribir, llevaba al alumno a recordar sus vivencias más significativas, pero también retomar aquellos momentos que fueron difíciles. Los estudiantes no tardaron en escoger de qué hablar y empezaron a escribir. En los diferentes avances, me percaté del impacto positivo que tiene este tipo de actividades, ya que pueden estar tan inmersos en otros temas y no tocar aquellos que nos definen o forman parte de nuestra historia. Conforme el tiempo pasaba, el texto iba tomando forma, había un momento crucial en cada historia, nunca perdieron de vista hacia quienes estaba dirigido el texto, sus abuelos.

Los relatos fueron evaluados con base en una rúbrica, la originalidad, la claridad en las oraciones, la estructura y el formato fueron algunos de los requisitos. Una de las principales dificultades fue el tiempo, ya que los avances que se realizaban en clase, también se revisaban en asesoría y en ocasiones no alcanzaban las horas para seguir trabajando, ya que los jóvenes estaban en su último semestre y tenían entregas de otras materias. Sin embargo, la organización en equipos de trabajo permitió que cada alumno cumpliera con una tarea en específico, culminando con gran entusiasmo el proceso de la elaboración del libro.

Uno de los motivos para la selección de los relatos consistió en reflejar una historia familiar, establecer una trama dirigida a los abuelos, narrar los hechos con emoción, mantener el interés del lector, además de retomar los valores y reforzar los lazos familiares. También la redacción fue clave, debían cumplir con las cualidades y como evidencia, mostrar una

edición cuidadosa del texto, así como un dominio en la organización de las ideas y tomar en cuenta la persuasión como parte del requisito principal.

Finalmente, es un proyecto enriquecedor que nos recordó lo importante que es plasmar los recuerdos en un papel, reflejar parte de nuestra vida y valorar a las personas que nos formaron en las diferentes etapas de nuestra vida.



Mtra. Teresa de Jesús Mayoral Amador

Experiencia “Las palabras que nos pertenecen”

Profesora 2

El proyecto Las palabras que nos pertenecen, fue parte de los inicios de una nueva forma de ver mi relación con los estudiantes, a lo largo de mis años de desempeño docente, que en ese momento me acercaba a los 10 años, había tenido la intención de acercarme con mis estudiantes de otra forma y lo podía hacer con algunos de ellos; pero no con todos, debido a que tendía a priorizar otro tipo de actividades para cubrir con los contenidos teóricos del programa.

Este proyecto fue relevante para mí por varias razones, me ayudó a materializar una estrategia acerca de cómo acercarme a los estudiantes, me refiero a cómo hacerlo emocionalmente. A lo largo de mi trayectoria profesional, tenía claro que gran parte de mi responsabilidad como docente es la formación de personas, más allá de un contenido o de una materia; he tratado de no perder esa idea de mi mente, porque creo que es parte fundamental para no caer en un trabajo rutinario y no perder la esencia de la vocación.

Dado que mi trabajo día con día, se desarrolla en un plano relacional, en el aula me encuentro con personas, que más allá de querer aprender, están ávidas de ser escuchadas y guiadas. De alguna forma lo tenía presente, cada día de mi servicio en el aula; pero, debo confesar que el trajín cotidiano y las tareas derivadas de la organización académica, me habían llevado a dejar para después ese acercamiento o al menos a dejar de imaginar, crear y llevar a cabo algún proyecto que me ayudara a establecer una relación más cercana con los estudiantes.

Fue entonces cuando se presentó el proyecto y de inmediato me hizo “*click*” de inicio solo me enfoqué en el valor a resaltar: “la familia” fue muy importante para mí esa parte, ya que en lo personal considero que la familia y sobre todo la estrechez con la que se cimentan las bases familiares, son un parteaguas en el legado que se va a dejar en cada uno de sus miembros. El hecho de poder entrar de alguna manera a una parte de la vida de mis estudiantes, y conocerlos en otro contexto, a través del relato me atrajo mucho. Sin embargo, no alcancé a dimensionar el impacto personal que iba a tener en mí y en mi desempeño como profesor.

A decir verdad, la etapa de publicación, no me detuve a pensarla puntualmente, sino más bien en la etapa de la producción de los relatos. Cuando les presenté el proyecto a los chicos, de primera instancia no comprendían muy bien cómo o qué debían escribir, porque no es una tarea común que hablemos de sus experiencias personales, y menos en la clase de Redacción Avanzada, porque eso se hace con las psicólogas, en la materia de Desarrollo Humano y claro ellas tienen más experiencia en escuchar y atender sus necesidades emocionales. Pero, seguro ellos se preguntaron: - ¿cómo es que los profesores de Redacción me están preguntando acerca de mi vida? - esa fue una situación que, por lo menos en mi caso, fue un punto a manejar.

Sin embargo, cuando les presenté el proyecto y les conté que íbamos a vivir la experiencia de poder comunicar sus historias a la comunidad CETYS, y obvio a sus familiares, les entusiasmó. Pero cuando empezaron a contar sus historias, se dieron cuenta de que había muchas situaciones que eran muy importantes en su familia; pero no querían compartirlas con todo el mundo; de pronto les asustó esa idea, y algunos me buscaron para decirme que no querían participar. Luego de platicar con ellos, decidimos que se iba a respetar la decisión de aquellos que fueran elegidos para la publicación del libro, pero que no querían ser publicados y así fue.

Aquí lo más valioso del proyecto se puede concretar en dos planos. En el plano relación profesor-estudiante, marcó un antes y un después, me permitió mayor cercanía con los estudiantes, mi visión de ellos cambió, a partir de ahí cada vez que entraba en el aula o me los encontraba en el campus, los veía como el adolescente de carne y hueso, que ama, sufre, siente coraje, enojo; tiene anhelos, metas, etcétera. Me sentí confrontada con una realidad, que de alguna manera sabes que existe porque es lo lógico que sean parte de una familia y tengan un sinnúmero de experiencias; pero el hecho de que me las hayan compartido, hizo que fueran parte de mí; por lo que ya no podía verlos de la misma manera.

Por otro lado, cuando se llevó a cabo la presentación del libro, el ver el auditorio del CETYS lleno, y ver la reacción de los padres, abuelos y familiares que nos visitaron para escuchar extractos de los relatos escritos de los estudiantes, fue conmovedor. Experimentamos muchas emociones, estrés por los preparativos; expectativa, porque era la primera vez que hacíamos algo así; y amor, porque lo que se expresaba en esas líneas era eso, producto del amor filial que se comparte en el núcleo de sus hogares.

Al día de hoy puedo decir que ha sido una de las experiencias más emotivas de mi trayectoria como docente, el ver el resultado, me anima a no dejar pasar la oportunidad de

conocer a mis estudiantes, y poder aprovechar las actividades pedagógicas para acercarme a ellos y que sepan que estoy para escucharlos.



Doris Elizabeth Becerra Polío.

Experiencia “Las palabras que nos pertenecen”

Profesora 3

En 2018 tuve la oportunidad de participar como coordinadora del paquete Físico Matemático en el proyecto Las palabras que nos pertenecen. El producto final, *No sólo contamos números*, es un libro que contiene veintisiete relatos y ocho ilustraciones elaborados por los mismos alumnos del paquete.

Puesto que comencé a trabajar casi a mitad del semestre en sustitución de la maestra anterior, mi primer reto fue precisamente el de unirme a un proyecto ya empezado. No tuve la oportunidad de leer y pulir los relatos desde el borrador, por lo que fue necesario familiarizarme con un número bastante considerable de relatos para poder hacer la selección dentro del límite de tiempo. Puedo decir que, aunque la tarea me pareció monumental en ese momento, la comprensión y ayuda de los demás docentes y coordinadores fueron muy valiosas.

Como parte de la experiencia de elaborar un libro en conjunto, los alumnos seleccionados estuvieron involucrados en cada parte del proceso: edición, ilustración y maquetado. Por mi parte fue un gran reto lograr coordinar a los alumnos, especialmente aquellos a los que no tenía la oportunidad de ver en clases por pertenecer a otros salones. El mayor reto en esa parte del proceso fue presentarles las tareas del proyecto de tal forma que los alumnos no vieran el proyecto como una carga más sumada a las presiones de la graduación.

Fue una agradable sorpresa ver a los jóvenes sinceramente emocionados por el resultado de publicar un libro con su nombre, por lo que estaban dispuestos a colaborar por esa meta. Unos de los momentos que pude ver esta unión entre alumnos, fue cuando se llevó

a cabo la lluvia de ideas para elegir un título. Me dio la oportunidad de verlos trabajar en equipo, de forma ordenada, respetuosa y bastante creativa.

Un resultado que no esperaba, pero que igualmente aprecio bastante, fue que mientras intentaba que este fuera un ejercicio de colaboración para los alumnos, logré crear mis propios lazos con los docentes y demás coordinadores. El resultado de esta cooperación pudo verse sobre todo en la presentación final del libro. Los alumnos organizaron sus propios discursos y se apoyaron entre sí para vencer el miedo de leer sus relatos en público, mientras, mis compañeros docentes me brindaron todo su apoyo y consejos para materializar este esfuerzo conjunto.

Al final, el libro impreso realmente logra presentar fragmentos importantes de la vida estudiantil de esa generación. Cada ilustración y relato seleccionado transmite de distinta forma sus anhelos, ideas y sentimientos. Fue un trabajo difícil, pero muy gratificante y a la fecha me enorgullece haber podido ser parte de él. Conservo uno de los tomos impresos con mucho cariño.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Catalina P.' with a large, stylized initial 'P'.

Mtra. Elvia Catalina Rocha Guardado



J. Rúbrica de evaluación: Selección de relato
Centro de Enseñanza Técnica y Superior
Escuela Preparatoria
Coordinación de humanidades (Ciclo 2018-1)
Rúbrica de relato
Primer periodo
Redacción Avanzada II

Profesor: _____

Nombre: _____ Matrícula: _____ Salón: _____
 Fecha: _____ Valor total: 30 puntos Valor del periodo 30% Calificación: _____

Categoría: Se expresa y comunica

Competencia a evaluar: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos herramientas apropiados.

Categoría: Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

Atributo: 6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Atributo	4.1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. 6.4 Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.							
Indicadores de logro	INSUFICIENTE		SUFICIENTE		MEJORABLE		SOBRESALIENTE	
Puntos	0 A 0.6 PUNTOS		0.7 A 1.2 PUNTOS		1.3 A 1.8 PUNTOS		1.9 A 2.5 PUNTOS	
PROCESO DE ESCRITURA Planeación	El texto no refleja como base una planeación, carece de un discurso cuidado y bien planteado.		El texto refleja cierto cuidado en la planeación, el discurso anecdótico se mantiene durante el desarrollo.		El texto refleja planeación previa, aunque el discurso se mantiene desde el inicio, durante el desarrollo presenta algunas inconsistencias.		El texto refleja planeación previa, el discurso se mantiene desde el principio, desarrollo y cierre.	
	0 A 0.6 PUNTOS		0.7 A 1.2 PUNTOS		1.3 A 1.8 PUNTOS		1.9 A 2.5 PUNTOS	
Originalidad	La redacción es ambigua, incumple reiteradamente con el criterio de originalidad.		La redacción es ambigua, aunque cumple con el criterio de originalidad, en el sentido que se trata de una historia personal.		La redacción es clara y cumple con el criterio de originalidad, narra los hechos con cierta emoción.		Cumple con las cualidades de la redacción: originalidad, claridad, exactitud y concisión, narra los hechos con emoción y	

					mantiene el interés del lector.
	0 A 0.6 PUNTOS		0.7 A 1.2 PUNTOS		1.3 A 1.8 PUNTOS
Redacción	El relato no evidencia trabajo de edición representa construcciones gramaticales, ambiguas, pleonasmos, cacofonías, errores de concordancia y otros vicios del lenguaje.	El relato presenta cierta evidencia de trabajo de edición, ya que es repetitivo en las ideas, la sintaxis es ambigua con pleonasmos, cacofonías, errores de concordancia y otros vicios del lenguaje.	El relato evidencia un trabajo de edición, aunque aún presenta con menor frecuencia una sintaxis ambigua, con algunos pleonasmos, cacofonías, errores de concordancia y otros vicios del lenguaje.	El relato evidencia una edición cuidadosa del discurso, ya que presenta dominio en la redacción, al construir un texto sin ambigüedades, cacofonías y errores de concordancia, es claro, coherente y sintético.	
	0 A 0.6 PUNTOS		0.7 A 1.2 PUNTOS		1.3 A 1.8 PUNTOS
ESTRUCTURA Título	El título no es muy acorde al tema.	El título mantiene cierta relación con el tema.	El título es acorde con el tema al inicio del relato, sin embargo, durante el desarrollo y desenlace pierde congruencia.	El título es acorde con el tema y desarrollo del relato, desde el principio, desarrollo y desenlace.	
	0 A 0.6 PUNTOS		0.7 A 1.2 PUNTOS		1.3 A 1.8 PUNTOS
Organización del discurso narrativo	El relato está desestructurado; contiene varios párrafos inconexos, falta precisión y cohesión en cada uno de ellos, es difícil identificar en dónde inicia y termina cada uno de ellos.	El relato está desestructurado; contiene algunos párrafos inconexos, se puede identificar en dónde inicia y termina cada uno de ellos.	Las ideas están organizadas de forma coherente, aunque no persuasiva. El relato cuenta con un buen planteamiento conflicto, desarrollo y cierre; dichos elementos son fácilmente identificables.	Las ideas están organizadas de forma coherente y persuasiva. El relato cuenta con planteamiento, conflicto, desarrollo y cierre; dichos elementos son fácilmente identificables.	
	0 A 0.6 PUNTOS		0.7 A 1.2 PUNTOS		1.3 A 1.8 PUNTOS
FORMATO Extensión de 900 a 1000 palabras. Fuente, tamaño de la letra, interlineado.	El relato cuenta con una extensión de 300 a 450 palabras. El trabajo no tiene portada. El tipo de letra utilizado es distinto de <i>Garamond</i> , el tamaño de la fuente mayor a 11 puntos; el	El relato cuenta con una extensión de 450 a 650 palabras. El trabajo cuenta con una portada con el logo de la institución y pocos datos del alumno. El tipo de letra	El relato cuenta con una extensión de 650 a 850 palabras. El trabajo cuenta con una portada con el logo de la institución y la mayoría de los datos del alumno. El tipo	El relato cuenta una extensión de 850 a 1050 palabras. El trabajo cuenta con una portada con el logo de la institución y todos los datos del alumno. El tipo de letra	

	interlineado está a 1. El trabajo no está justificado. Carece de sangría al inicio de cada párrafo.	utilizado no es <i>Garamond</i> . El tamaño de la fuente es de 11 puntos; el interlineado está a 1.5 pero el texto no está justificado y no tiene sangría al inicio de cada párrafo.	de letra utilizado es <i>Garamond</i> , a 11 puntos; el interlineado está a 1.5 pero el texto no está justificado y tiene sangría al inicio de cada párrafo.	utilizado es <i>Arial</i> , a 12 puntos; el interlineado está a 1.5. El texto está justificado y tiene sangría al inicio de cada párrafo.
	0 A 0.6 PUNTOS	0.7 A 1.2 PUNTOS	1.3 A 1.8 PUNTOS	1.9 A 2.5 PUNTOS
Entrega digital.	Adjunta el documento en <i>Blackboard</i> pero no lo hace a tiempo y forma establecidos (entrega tardía). No adjunta el documento a la plataforma.	Adjunta a través de otra herramienta como es el correo electrónico en forma y tiempo establecidos.	Adjunta el documento en un segundo o tercer intento a la plataforma <i>Blackboard</i> en forma y tiempo establecidos	Adjunta el documento a la plataforma <i>Blackboard</i> en forma y tiempo establecidos.
	0 A 0.6 PUNTOS	0.7 A 1.2 PUNTOS	1.3 A 1.8 PUNTOS	1.9 A 2.5 PUNTOS
Entrega impresa	El relato no se entrega en clase.	El relato fue entregado a tiempo, en la fecha y horario establecidos, está sin engrapar y en hojas blancas, pero maltratadas. Faltan elementos en la portada, no están las páginas enumeradas, sí está impreso a computadora y tinta negra.	El relato fue entregado a tiempo, en la fecha y horario establecidos, está engrapado, en hojas blancas un poco maltratadas. La portada tiene todos los elementos, el trabajo está paginado e impreso a computadora a tinta negra.	El relato fue entregado a tiempo, en la fecha y horario establecidos, está engrapado y con buena presentación de cuidado y limpieza. Cuenta con todos los requisitos de entrega.
	0 A 3	4 A 6	7 A 8	9 a 10
ORTOGRAFÍA	Contiene de 10 a 7 errores de ortografía.	Contiene de 6 a 4 errores de ortografía.	Contiene 3 a 2 errores de ortografía	Contiene de 1 a 0 errores de ortografía
TOTAL DE PUNTOS				

TOTAL, PUNTOS: _____

Observaciones:

Firma del docente

Firma del alumno

