

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO



INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN COMUNIDADES VULNERABLES SUSTENTADA EN
EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA LECTOESCRITURA: CASO CERRO DE LA
CAMPANA

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORADO EN FILOSOFÍA
CON ACENTUACIÓN EN ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
YAICET CONCEPCIÓN HURTADO SIFUENTES

DIRECTOR: **DR. MANUEL SANTIAGO HERRERA MARTÍNEZ**
CO-DIRECTORA: **DRA. MARTHA CECILIA ACOSTA CADENGO**

ABRIL 2025



ACTA DE APROBACIÓN DE TESIS DE DOCTORADO

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

Tesis

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN COMUNIDADES VULNERABLES SUSTENTADA EN
EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA LECTOESCRITURA: CASO CERRO DE LA
CAMPANA

Comité de evaluación

Dr. Manuel Santiago Herrera Martínez
Director

Dra. Martha Cecilia Acosta Cadengo
Co-directora

Dra. Luz Verónica Gallegos Cantú
Lectora

Dr. Jorge Alberto Heredia Murillo
Lector

Dra. Edith Arévalo Vázquez
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., abril 2025
Alere Flammam Veritatis

DR. FELIPE ABUNDIS DE LEÓN
SECRETARIO DEL ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Dedicatoria

A las soñadoras y los soñadores que no solo imaginan un futuro más justo,
sino que trabajan con congruencia para alcanzarlo.

Me refiero, en especial, a mi padre y mi madre.

Agradecimientos

Reconozco y agradezco el acompañamiento de mi asesor, el doctor Manuel Santiago Herrera Martínez, así como a mi coasesora, la doctora Martha Cecilia Acosta Cadengo, quienes, más allá de su labor formal, me brindaron su apoyo y orientación con generosidad y compromiso, lo cual ha sido fundamental para el desarrollo de este trabajo.

Asimismo, agradezco a la doctora Dalia Reyes por su hospitalidad, tiempo y experiencia al recibirme y orientarme. Igualmente, agradezco a la doctora María Eugenia Flores por permitirme participar en eventos y publicaciones que enriquecieron mi aprendizaje.

Agradezco también al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONACYT) por otorgarme la beca que me permitió realizar este programa de estudios.

Agradezco con mucho cariño a la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, que me recibió en el área de Humanidades y me dejó una de las experiencias más hermosas de mi vida profesional y personal, en especial a Edith Cámpora, mi guía, compañera y amiga en esa bella Rosario a la que siempre querré volver.

Gracias a Barrio Esperanza A.C. en el Cerro de la Campana, por permitirme entrar a su comunidad y ser el origen, la motivación y la sustancia de mi trabajo.

Gracias a mis amigas y amigos. Hoy puedo decir que no me alcanzan los dedos de las manos ni de los pies para contarlos y su apoyo, su fe en mí y su amor ha sido fundamental. Gracias por no dejarme caer en las tinieblas, nunca lo voy a olvidar.

Gracias especialmente a mi familia, mi padre, Gerardo, mi madre, Blanca, las personas más generosas que conozco, y mi tía Marina, que siempre está para ayudar como hada madrina.

Gracias siempre a mi hijo, Fito Demián: todo es por ti y para ti, con el deseo de poder allanar el camino para que te sea más fácil transitarlo, pero sabiendo que tú mismo deberás recorrerlo y resolver lo que surja, encontrando tus propias veredas.

Daniel: te busqué “en un millón de auroras”. Gracias, finalmente, por llegar y recordarme quién fui y quién soy.

Resumen

En esta investigación se realiza un estudio de caso en la comunidad del Cerro de la Campana, municipio de Monterrey, con el objetivo de generar un método de intervención educativa no escolarizado para comunidades vulnerables, basado en la lectoescritura y el pensamiento crítico.

En la primera parte del texto, se enfoca la mirada investigativa hacia la problemática de los niños y niñas de la comunidad que, aunque saben leer y escribir, no han desarrollado estas competencias de manera que les permita integrar el conocimiento de forma significativa. Se busca que, a través de una reflexión intencional de su entorno, ellos mismos se identifiquen como individuos con potencial transformador.

La justicia social es un concepto relevante en los antecedentes de esta investigación, ya que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) sitúa el derecho a la educación dentro de este marco. Además, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030, considera la educación de calidad como una de las metas por cumplir.

Este trabajo señala cómo la escuela tradicional puede ser un espacio en el que se generan y fomentan desigualdades y problemáticas sociales, razón por la cual se propone una intervención educativa no escolarizada. También se mencionan como antecedentes las Comunidades de Aprendizaje creadas por la Universidad de Barcelona y proyectos relacionados con la educación alternativa que muestran un cambio respecto al origen pedagógico tradicional (el aula, la figura del docente), como es el caso de la organización Tsotsil de Las Abejas y la biblioteca “La Vigíl” en Rosario, Argentina.

El concepto de marginación social se presenta para reflexionar sobre las características de los entornos vulnerables y las necesidades específicas que surgen en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el aporte de Freire en torno a la educación popular. Como

ideas clave se destacan la lectoescritura y el pensamiento crítico y se hace referencia a pedagogos e investigadores como Piaget y Vygotsky. Asimismo, se muestran aspectos propuestos por la Nueva Escuela Mexicana, tales como el pensamiento crítico y el aprendizaje centrado en la comunidad. En otro apartado se describen las competencias comunicativas, destacando la perspectiva de Carlos Lomas, e integrándolas posteriormente en las estrategias didácticas. Además, se detallan diversas estrategias de intervención educativa, con un enfoque especial en la intervención en comunidades vulnerables, lograda mediante la exploración etnográfica.

A continuación, se presenta el proceso de creación de una intervención específica y se describe el procedimiento utilizado para elaborar el estudio diagnóstico en la comunidad del Cerro de la Campana, mediante la aplicación de herramientas de recolección de datos: entrevistas, encuestas, grupos focales y observación participativa. Hacia el final de este trabajo se muestra el análisis y la reflexión sobre los resultados diagnósticos, lo que permite desarrollar un modelo de intervención educativa en comunidades vulnerables a partir de la lectoescritura y el pensamiento crítico. Se detalla el modelo generado con los pasos correspondientes y propuestas didácticas, además de incluir reflexiones y recomendaciones generales.

Índice

Resumen	5
1. Planteamiento del problema	9
1.1 Antecedentes.....	10
1.1.1 Aprendizaje alternativo y justicia social.....	10
1.1.2 Educación y hegemonía	15
1.1.3 Transformar el origen pedagógico tradicional	17
1.1.4 Proyectos alternativos de educación	20
1.1.5 El Cerro de la Campana	24
1.2 Definición del problema.....	26
1.3 Justificación	28
1.4 Objetivos.....	30
1.5 Preguntas de Investigación	31
1.6 Hipótesis.....	31
2. Fundamentación teórica	32
2.1 La lectoescritura y pensamiento crítico: conceptos claves de una propuesta alternativa no escolarizada.....	36
2.2 Competencias comunicativas.....	43
2.3 Métodos de intervención educativa	54
2.4 Intervención en comunidades vulnerables: marginación urbana	59
2.4.1 Exploración etnográfica en zonas vulnerables	67
2.5 Los pasos de un método específico de intervención	72
3. Método	73
3.1 Tipo de Estudio	73
3.2 Diseño del Estudio	75
3.3 Población y muestra	81
3.4 Diagnóstico	82
3.5 Análisis y reflexión	94
3.6 Método de intervención educativa no escolarizada en comunidades vulnerables a partir de la lectoescritura y el pensamiento crítico.....	97
3.7 Aplicación del método	115
4. Conclusiones.....	124
Referencias bibliográficas	132
Anexos	142

Figura 1. Diagrama de flujo de la investigación (elaboración propia)	35
Figura 2. La competencia comunicativa: elementos y características	45
Figura 3. Dimensiones de la marginación	62
Figura 4. Esquema conceptual de la marginación	63
Figura 5. Entrevista (elaboración propia)	84
Figura 6. Gráficos de la evaluación general de la comprensión lectora (elaboración propia)	88
Figura 7. Gráfica de evaluación de la comprensión lectora: respuestas por escrito (forma y ortografía)	90
Figura 8. Evaluación de autobiografía elaborada por escrito	91
Figura 9. Evaluación de la lectura rápida	91
Figura 10. Evaluación de la comprensión lectora.....	93
Figura 11. Etapas del Método propuesto (elaboración propia)	97
Figura 12. Criterios para elaborar herramientas de recolección de datos (elaboración propia)	101
Figura 13. Sesiones de intervención (elaboración propia)	102
Figura 14. <i>Criterios de Lectoescritura (LE) y Pensamiento crítico (PC) para elaboración de estrategias adjetivo (elaboración propia)</i>	103
Figura 15. Evaluación de las sesiones.....	123
Figura 16. Evaluación de las sesiones Gráfica de resultados de la intervención y parámetros	128
Tabla 1. La evaluación de los procesos de comprensión lectora.....	48
Tabla 2. Criterios para la evaluación de expresión escrita	49
Tabla 3. Métodos de intervención educativa según su enfoque	56
Tabla 4. Cuestionario (elaboración propia).....	76
Tabla 5. Grupo focal (elaboración propia)	78
Tabla 6. Observación participativa (elaboración propia).....	79
Tabla 7. Plan de acción (elaboración propia).	80
Tabla 8. Grupo focal. Temas y dimensiones (elaboración propia)	85
Tabla 9. Dimensiones de la observación participativa (Elaboración propia)	87
Tabla 10. Evaluación general de la comprensión lectora (elaboración propia)	88
Tabla 11. Criterios de evaluación de la comprensión lectora: respuestas por escrito (presentación)	89
Tabla 12. Evaluación de la comprensión lectora: respuestas por escrito (forma y ortografía.....	89
Tabla 13. Evaluación de autobiografía elaborada por escrito	90
Tabla 14. Evaluación de la lectura rápida.....	91
Tabla 15. Evaluación de la comprensión lectora. El temido enemigo.	92
Tabla 16. Criterios de Lectoescritura (LE) y Pensamiento crítico (PC) para elaboración de estrategias adjetivo (elaboración propia)	104
Tabla 17. Estrategias de intervención - secuencias didácticas (elaboración propia)	107

1. Planteamiento del problema

El Cerro de la Campana, una comunidad que enfrenta condiciones de alta vulnerabilidad, se caracteriza por una serie de desafíos que limitan gravemente las oportunidades educativas de sus habitantes. La precariedad económica, la exclusión social y la falta de infraestructura adecuada son factores que convergen para crear un entorno donde el acceso a una educación de calidad es sumamente restringido. En este contexto, las tasas de analfabetismo y abandono escolar son altas, lo que contribuye a perpetuar un ciclo de pobreza y marginación.

Este panorama revela la urgencia de implementar intervenciones educativas que no solo brinden conocimientos básicos, sino que también fortalezcan la capacidad de los individuos para pensar críticamente y participar activamente en la transformación de sus propias realidades. El pensamiento crítico y la lectoescritura emergen como herramientas fundamentales en este proceso.

Sin embargo, la ausencia de programas educativos que integren estos enfoques de manera efectiva y adaptada a las necesidades específicas de la comunidad evidencia una laguna significativa en las políticas públicas y en las prácticas pedagógicas actuales. Esta carencia no solo limita el desarrollo individual de los habitantes, sino que también obstaculiza el potencial de la comunidad para emerger como un colectivo con agencia y voz propia en la sociedad.

En este sentido, la presente intervención educativa se justifica no solo como una respuesta a las deficiencias educativas existentes, sino como una propuesta de reivindicación y fortalecimiento de la comunidad a través de la educación crítica y la lectoescritura. La necesidad de transformar el enfoque educativo en Cerro de la Campana se presenta, por lo tanto, como un desafío ineludible y una oportunidad para generar un impacto duradero en una comunidad que, hasta ahora, ha sido desatendida.

1.1 Antecedentes

En un contexto global donde la justicia social se define por la equidad, la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos humanos, la educación se presenta como un derecho esencial que, lamentablemente, no siempre se ejerce de manera justa. La escuela tradicional, a pesar de su papel central en la formación de los individuos, frecuentemente reproduce las desigualdades sociales existentes, actuando como un medio de opresión en lugar de ser un vehículo de liberación. Investigadores como Fanfani y Giddens han argumentado que, lejos de mitigar las desigualdades, la educación convencional puede reforzarlas, perpetuando un sistema en el que unos pocos poseen mucho y la mayoría tiene poco o nada. Esta situación ha dado lugar a críticas y propuestas de alternativas educativas que buscan transformar la educación tradicional desde sus cimientos. Estas propuestas, que incluyen desde escuelas alternativas hasta comunidades de aprendizaje, no solo proponen un cambio en la metodología, sino una reconfiguración completa del núcleo pedagógico, donde la relación entre educador y aprendiz se democratiza, y donde se promueven valores como la solidaridad, la crítica, y la justicia. El análisis de estas propuestas permite vislumbrar un camino hacia una educación que no solo responda a las necesidades del presente, sino que también contribuya a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

1.1.1 Aprendizaje alternativo y justicia social

Con el objeto de iniciar con una visión amplia del panorama mundial se hará uso del concepto de *justicia social* que, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2022), se refiere a la igualdad de oportunidades y derechos humanos con base en la equidad.

La *justicia social* se basa en la igualdad de oportunidades y en el respeto a los derechos humanos, más allá del concepto tradicional de justicia legal; está basada en la equidad y es imprescindible para que cada persona pueda desarrollar su máximo potencial y crear una sociedad en paz. (UNICEF España, 2022).

Tres aspectos son claves en cuestión de *justicia social*: el conflicto como resultado de las injusticias entre personas y/o países; pobreza, la cual no permite o dificulta el acceso a otros derechos fundamentales; y la discriminación, que interfiere en las posibilidades que tienen las personas para desarrollar su potencial (UNICEF, 2022). En este contexto, la educación es un derecho dentro del marco de justicia social.

La escuela tradicional es el espacio al que todas las personas están “obligadas” a asistir por lo cual adquiere un papel importante en la vida de los individuos. Puede volverse un medio de opresión o de liberación, según el caso, ya sea manteniendo las desigualdades que existen en la sociedad o buscando un mundo más justo (Carneros y Murillo, 2017). Aunque no se aplican sanciones penales a los padres o tutores que no llevan a sus hijos a la escuela, la obligatoriedad está estipulada al igual que la responsabilidad del Estado de implementar programas orientados a cumplir con la oferta educativa para todas y todos.

La opresión, que según Young (2000) es lo opuesto a la justicia, se manifiesta en cinco aspectos: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia. Estas características permiten evaluar si la escuela es una institución justa o no. Una escuela justa buscará orientar al alumnado hacia la justicia, fomentando en éste una actitud crítica y activa contra las injusticias y la opresión (Carneros y Murillo, 2017).

Desde la visión de investigadores como Fanfani (2021), la pirámide social refleja cómo es la situación de las sociedades capitalistas contemporáneas, arriba se encuentran unos pocos que disponen de muchos recursos y, conforme se baja la pirámide, aumenta la cantidad de los que

tienen poco o nada. El concepto es desigualdad. No puede existir la justicia social en contextos de desigualdad.

El sociólogo inglés Anthony Giddens (1977), citado por Fanfani (2021), pensaba que se podían reducir las diferencias marcadas por la riqueza mediante la educación universal, sin embargo, posteriormente concluye que es posible reafirmar desigualdades mediante la propia educación mucho más que contribuir a su desaparición.

La relación que existe entre la educación en la escuela y la igualdad social va en doble sentido: primero desde la posición que tienen las personas y sus familias en cuanto a la distribución de bienes y servicios que explica en cierta medida la experiencia escolar y los aprendizajes adquiridos; y, por otro lado, las experiencias que ofrece la escuela tienen efectos en los espacios en donde se desarrollan los estudiantes como en la familia, en la política, cultura y demás. (Fanfani, 2021)

En cuanto al concepto de justicia, aparentemente difundido como una idea o valor moral en las sociedades, resulta contradictorio cuando, al mismo tiempo, la mayoría de la gente suele pensar que se tiene lo que se merece. Pensar de este modo es una forma de preservar la autoestima y, también, de calmar la conciencia ante los fracasos de otros (Fanfani, 2021).

Fanfani sostiene que la escuela también produce desigualdades. El éxito o fracaso escolar está relacionado con el origen de los estudiantes, pero también con el llamado efecto Pigmalión, ya que las expectativas y tipificaciones de los maestros sobre los estudiantes se reflejan en los resultados.

Una escuela justa no sólo es la que produce aprendizajes igualitarios, sino en la que se respetan los derechos de los estudiantes, se valoran las diferencias y se desarrolla la solidaridad cuando se entiende que la verdad es objeto de lucha.

La escuela justa debe formar individuos capaces de cuestionar el mundo en que vivimos y no simplemente tomarlo como dado. No se trata de formar seres humanos adaptados a los imperativos externos, sino que sean capaces de constituirse como constructores del mundo social. La escuela justa es cuando desarrolla aprendizajes poderosos y valores (Fanfani, 2021, p. 210).

La escuela tradicional no ha respondido del todo a las necesidades y retos de la sociedad, por lo cual han surgido distintas opciones educativas, como proyectos, programas, y comunidades de aprendizaje, que buscan la transformación educativa mediante propuestas diferentes (Comunidades de Aprendizaje, s. f.). Estas alternativas educativas surgen como resultado de una crítica al sistema, como lo afirman Carneros y Murillo (2017), quienes también señalan que, en la mayoría de los casos, este tipo de escuelas no logran subsistir.

La escuela y las pedagogías alternativas son conceptos diferentes, ya que la segunda puede darse dentro de una escuela tradicional, reduciéndose a una estrategia; por otro lado, la escuela alternativa es la visión institucional completa que busca diferenciarse de lo convencional (Carneros y Murillo, 2017).

En México, un proyecto de educación alternativa representa un proceso educativo que, escolarizado o no, se puede presentar en diversas circunstancias, ya sea en sustitución de un programa oficial o ya sea como complemento a la currícula ofrecida por las instancias oficiales de gobierno (Orozco, 2017, p. 93).

En una investigación realizada por Carneros y Murillo (2017), se obtuvieron como resultado algunas características que debiera tener la escuela alternativa para su óptimo funcionamiento: la importancia del autoconocimiento y la autoestima, no juicios, autorregulación, escucha activa, fomentar actividades auto corregibles, respeto al juego y actividades de los niños, partir del interés del niño.

Otro fenómeno que resurgió como respuesta a las exigencias de la actual sociedad del conocimiento son las Comunidades de Aprendizaje. En ellas, el aprendizaje dialógico, que

consiste en establecer una relación igualitaria mediante la comunicación, es una de sus características (Elboj y Oliver, 2003).

El proyecto de Comunidades de aprendizaje surge de la mano del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona, en la década de 1990. Como resultado de su proyecto, Elboj (*et al.*, 2006) menciona que han logrado mejoras en el desempeño académico, disminución en el abandono y fracaso escolar, mayor actitud solidaria, aumento de la participación de la comunidad escolar y de las condiciones de vida de la comunidad. Todo esto es relevante para la investigación, ya que muestra la relación entre una intervención educativa y el cambio positivo en las condiciones de una comunidad.

En resumen, la revisión de estos antecedentes subraya la relevancia de la justicia social en el ámbito educativo, destacando cómo las instituciones escolares pueden perpetuar desigualdades o, por el contrario, convertirse en motores de cambio hacia una sociedad más justa. Al examinar las diferentes perspectivas y propuestas, desde la educación tradicional hasta las alternativas pedagógicas como las Comunidades de Aprendizaje, se evidencia la necesidad de replantear la función de la escuela en la construcción de equidad social. Esta revisión no solo enmarca el contexto teórico de la investigación, sino que también destaca la importancia de desarrollar intervenciones educativas que promuevan la justicia social y respondan a las necesidades de las comunidades vulnerables.

A partir de este análisis, es claro que se evidencia la profunda interrelación entre la justicia social y la educación, sin embargo, ésta no es un campo neutral; está inmersa en relaciones de poder que influyen en la transmisión de valores y en la formación de subjetividades. Esto nos lleva al siguiente tema crucial: la educación y la hegemonía, donde se examinará cómo las estructuras educativas pueden consolidar o desafiar las dinámicas hegemónicas que sostienen la desigualdad y la injusticia en nuestras sociedades.

1.1.2 Educación y hegemonía

La educación que se imparte dentro de un marco de dominación social, ideológica, con la idea de imponer a los dominados una visión única de las esferas del poder, es lo que se nombra *educación hegemónica* (Jarpa, 2015). “En México la educación básica se ha caracterizado por su tendencia a la homogeneización e imposición de programas educativos con contenidos planeados desde las cúpulas del poder educativo oficial” (Orozco, 2017, p. 93).

Desde la perspectiva hegemónica, la escuela funge como capacitadora de fuerza de trabajo, así como también replica y transmite la ideología dominante. En contraste, desde la perspectiva crítica, ¿se busca una educación que promueva “la apropiación crítica de los saberes existentes y el desarrollo de acciones contrahegemónicas?” (Enríquez, 2011, p. 68).

Cuando los maestros y maestras imparten en las aulas lo que el sistema educativo indica, sin dar lugar a la reflexión desde su propio criterio y mucho menos dando espacios para que los estudiantes piensen, cuestionen y opinen, están reproduciendo y perpetuando el sistema hegemónico dominante. En cuanto a lo que señalan instituciones internacionales, específicamente la Organización de las Naciones Unidas (ONU), existe una agenda para el 2030 que establece 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Para este trabajo se aborda el objetivo 4, debido a que promueve la educación inclusiva, lo cual es relevante para la investigación presente.

“Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Moran, 2024). En este objetivo, se toma en cuenta lo que la pandemia por Covid-19 trajo como consecuencias: deserción escolar, carencia de habilidades aritméticas y de alfabetización básica; por lo tanto, se enfocan en que

la educación primaria y secundaria [sea] gratuita para todos los niños y niñas de aquí a 2030, el objetivo es proporcionar igualdad de acceso a una formación profesional asequible, eliminar las disparidades de género y riqueza y lograr el acceso universal a una educación superior de calidad. La educación es la clave que permitirá alcanzar muchos otros objetivos de desarrollo sostenible (ODS) (Moran, 2024).

La ONU sostiene, al respecto, que mediante el acceso a la educación de calidad se puede superar la pobreza, se reducen desigualdades incluyendo las de género, además de abonar para conseguir una vida más saludable y sostenible, así como promover la tolerancia y paz entre las personas y comunidades.

Finalmente, el análisis de la educación dentro de un marco de dominación revela cómo esta se convierte en un instrumento para el sostenimiento de estructuras de poder hegemónicas. En el contexto mexicano, la educación básica ha estado marcada por una tendencia hacia la homogeneización, con programas educativos diseñados desde las altas esferas del poder, lo cual refleja y refuerza la ideología dominante. Esta educación hegemónica no solo capacita a la fuerza laboral, sino que también moldea las mentes de los estudiantes para aceptar y reproducir las normas y valores impuestos desde arriba, limitando la capacidad crítica y el cuestionamiento de los alumnos.

Es así como, frente a esta realidad, surge la necesidad de una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también fomente la apropiación crítica de los saberes y la generación de acciones contrahegemónicas. En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, especialmente el Objetivo 4, se plantea un modelo educativo inclusivo y equitativo que pueda romper con las barreras tradicionales y ofrecer oportunidades de aprendizaje significativas para todos. Este enfoque nos lleva a cuestionar el origen pedagógico tradicional y a considerar la transformación de la educación hacia un modelo que no solo imparta

conocimientos, sino que también desafíe las estructuras de poder existentes, promoviendo una pedagogía que conduzca a los estudiantes a percibirse como agentes de cambio.

1.1.3 Transformar el origen pedagógico tradicional

Existen diversas visiones sobre lo que significa el *núcleo pedagógico*. Podría tratarse del espacio, aula, salón de clases, en donde ocurren las interacciones visibles entre profesores, alumnos y los contenidos (City, *et al.*, 2009). Desde la perspectiva anterior, se considera al *núcleo pedagógico* como un marco referencial para intervenir en el proceso educativo y mejorar los aprendizajes, ya que ahí se ve lo que el estudiante realiza verdaderamente (Uribe, 2018).

Sin embargo, el *núcleo pedagógico* se transformó notoriamente en el contexto pandémico vivido en 2020 alrededor del mundo por el covid 19. En un artículo sobre el tema, Muñoz (2021) resalta la virtualización de las aulas, lo que implica poner en práctica diversas estrategias docentes, transformando de ese modo el núcleo de enseñanza-aprendizaje.

La búsqueda de un aprendizaje alternativo, no escolarizado, con una visión más horizontal de la comunicación y descentralizado del edificio escolar, es una propuesta por explorar. Se trata de buscar una colaboración entre todos los involucrados en el proceso educativo, con miras a democratizar el *núcleo pedagógico* y a dar mayor importancia al papel de los y las alumnas (Muñoz, 2021). El *núcleo pedagógico* se puede definir como la relación entre educador y aprendiz, frente a un objeto de conocimiento y su transformación; según Rincón (2019), es la mejor forma de optimizar el aprendizaje.

Los siguientes puntos son los que señala Rincón (2019) como características estables de la educación, desde que fue creado el carácter obligatorio de la misma:

Separación clara entre quién se considera poseedor del conocimiento y quién debe seguir instrucciones; alta concentración de autoridad y control sobre qué, cuándo y cómo “aprender”, en manos de “los que saben”; agrupamiento de niños y jóvenes según su edad; énfasis en abarcar

una gran cantidad de contenidos al mismo tiempo y al mismo ritmo para todo el grupo (Rincón, 2019, p. 109).

Es entendible que las características anteriores se preserven por la funcionalidad, practicidad o simple costumbre, pero no contribuyen de manera positiva a que la educación tenga mejoras tangibles. Para Rincón (2019), es a través de los movimientos sociales convertidos en agentes colectivos que se logran renovaciones y transformaciones culturales (sobre todo en ámbitos humanísticos en busca de la igualdad, solidaridad, justicia social y democracia).

Al analizar diversas pedagogías que proponen nuevas prácticas y ambientes de aprendizaje, incluyendo las Redes de Tutoría (Comunidades de Aprendizaje) en México, la Nueva Escuela en Colombia y el modelo de Aprendizaje Basado en la Actividad en Tamil Nadu, en la India, Rincón (2019) encuentra que las propuestas educativas varían dependiendo el contexto, propósito, filosofía de cada comunidad crítica de la que surgen, pero es posible identificar aspectos centrales en común:

1) Relevancia desde el punto de vista del aprendiz. 2) Conducción a cargo del aprendiz. 3) Precisión del propósito. 4) Liberar el aprendizaje como punto de partida y de llegada. 5) Transparencia en la práctica del aprendizaje. 6) Altas expectativas de todos los alumnos, integradas en la práctica cotidiana de los educadores. 7) Profundidad más que amplitud. 8) Demostración pública de lo aprendido (Rincón, 2019, pp. 115-118).

Desde la transformación del núcleo pedagógico tradicional, la figura del docente es primordial: ayudar a las nuevas generaciones a hacerse preguntas, a escuchar y a escucharse para que puedan comprender quiénes son y apropiarse de sus vidas, es uno de los aportes más sustanciales que puede hacer la educación (Andruetto, 2022, p. 110).

Andruetto habla también de la construcción de un territorio horizontal en el que el docente esté predispuesto a la escucha, así como las otras partes que intervienen en el proceso. Considera que en cualquier nivel educativo el maestro puede generar preguntas sobre el modo en que

vivimos: “enseñar [...] es una de las ocupaciones más humanas en la que más y mejor podemos ejercer una mirada crítica, problematizar la realidad tomar distancia de lo establecido.” (Andruetto, 2022, p. 110)

En conclusión, la revisión del núcleo pedagógico revela una transformación profunda en respuesta a los desafíos contemporáneos, especialmente evidenciada durante la pandemia de COVID-19. El concepto tradicional del núcleo pedagógico, centrado en el aula física y en la relación jerárquica entre educadores y estudiantes, ha mostrado sus limitaciones para adaptarse a un entorno de enseñanza cada vez más dinámico y diverso. La virtualización de las aulas y la necesidad de estrategias docentes innovadoras han puesto en evidencia la urgencia de replantear el enfoque pedagógico, promoviendo un aprendizaje que trascienda las paredes de la escuela y fomente una mayor colaboración y autonomía de los estudiantes.

A medida que avanzamos hacia la búsqueda de alternativas educativas, la necesidad de transformar el origen pedagógico tradicional se vuelve imperativa. La crítica a las características estables de la educación, tales como la separación rígida entre el poseedor del conocimiento y el receptor, la concentración de autoridad y el agrupamiento uniforme de estudiantes, resalta la importancia de explorar propuestas que fomenten un aprendizaje más inclusivo y participativo. Las pedagogías emergentes, como las Comunidades de Aprendizaje y otras iniciativas globales, destacan un enfoque más horizontal y colaborativo, donde el papel del docente se redefine como facilitador y guía en un proceso de construcción conjunta del conocimiento. Este enfoque no solo ofrece una oportunidad para mejorar la calidad educativa, sino que también abre el camino hacia una educación que responda a las necesidades y aspiraciones de una sociedad en constante cambio. En el siguiente capítulo, exploraremos cómo estos proyectos alternativos de educación pueden ofrecer soluciones prácticas y efectivas para superar las limitaciones del modelo pedagógico tradicional.

1.1.4 Proyectos alternativos de educación

Anteriormente se mencionaron las Comunidades de Aprendizaje como un antecedente de proyectos de educación, aunque se lleva a cabo de la mano de los centros escolares, docentes y toda la comunidad educativa. El proyecto desarrollado por Community of Research on Excellence for All (CREA) tiene presencia en siete países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú.

Las Comunidades de Aprendizaje surgieron en España en 1995 como parte de la educación obligatoria y han identificado lo que llaman “actuaciones educativas de éxito” que son Grupos Interactivos, Tertulias dialógicas, Formación de familiares, Participación educativa de la comunidad, Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y Formación dialógica del profesorado (de Luz Colás, 2018).

En Argentina, específicamente en la provincia de Santa Fe, ciudad del Rosario, otro caso de educación alternativa es el de “La Vigil”, un espacio físico y organización que se recuperó tras haber enfrentado un periodo oscuro durante los años de la dictadura militar de 1976 a 1983, en los que se vio comprometida la identidad y el funcionamiento del lugar.

Actualmente en “La Vigil”, cuyo nombre completo es Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, es un espacio en el que se ofrecen muestras teatrales, eventos culturales (ferias, presentaciones, milongas), apoyo escolar gratuito, asesoría jurídica a la comunidad y recorridos guiados a la Biblioteca como sitio de Memoria; se da acceso a 35 mil libros recuperados del acervo de la entidad y se imparten 30 talleres educativos con más de 700 alumnos de distintas edades (Biblioteca Popular C.C. Vigil, 2023).

En México, una comunidad indígena Tsotsil en Los Altos de Chiapas tiene más de 20 años organizándose para resolver sus problemas, lo que dio origen a la asociación *Las Abejas*. Una de sus ocupaciones es la educación, para lo cual crearon una propuesta alternativa que se

encuentra dentro del marco de lucha política y autonomía. Orozco (2017) refiere los puntos que engloban las propuestas del proyecto educativo de esta comunidad y aquí se enumeran de forma sintetizada (Orozco, 2017, pp.172-173):

- 1) Lucha por la autosustentabilidad.
- 2) Capacitación en la consecución de fondos y el manejo de tecnologías que hagan al Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil accesible para todos (niños y jóvenes).
- 3) Fortalecer su vinculación con instancias con las que se pueda negociar tanto la capitalización, la capacitación, el fortalecimiento y la proyección de la Organización y del Proyecto de Educación Alternativa Tsotsil.
- 4) Capacitación en procesos productivos que reditúen no sólo en el arraigo cultural y político de los educandos, sino en su solvencia material y económica.

Orozco puntualiza la defensa de la educación alternativa:

necesidad de aportar a la construcción y defensa de los proyectos de educación alternativa, a romper con el centralismo del Estado y a otorgar a los niños y jóvenes la oportunidad de disponer de una educación con democracia, justicia y dignidad. Una educación que por el momento no recibirán del Estado, pero que ellos se encuentran construyendo desde su actuar cotidiano de lucha y resistencia (Orozco, 2017, p. 173).

El análisis de los proyectos alternativos de educación destaca la importancia de propuestas que trascienden el marco tradicional de la enseñanza, buscando adaptarse a las realidades específicas de las comunidades y enfrentando directamente las limitaciones del sistema educativo convencional. Las Comunidades de Aprendizaje, originadas en España y extendidas a varios países de América Latina, representan un esfuerzo colectivo por redefinir la educación a través de la participación de todos los actores involucrados—incluyendo estudiantes,

docentes, familiares y la comunidad en general. Este enfoque colaborativo es fundamental para superar las barreras que impiden un acceso equitativo a una educación de calidad.

Ejemplos como el de “La Vigil” en Argentina y la comunidad Tsotsil en Los Altos de Chiapas demuestran cómo las iniciativas de educación alternativa pueden emerger como respuestas a contextos específicos de represión, exclusión y falta de recursos. En “La Vigil”, la recuperación de un espacio que había sido oprimido durante la dictadura militar ha permitido la creación de un centro de educación y cultura que sirve a la comunidad y preserva la memoria histórica. En el caso de Las Abejas, su proyecto de educación alternativa es una manifestación de la lucha política y la búsqueda de autonomía de una comunidad indígena que ha decidido tomar las riendas de su propia educación, desafiando las imposiciones del Estado y construyendo un modelo educativo más justo y sostenible.

Estos proyectos no solo son un testimonio de resistencia y creatividad, sino que también subrayan la necesidad de adaptar la educación a las particularidades culturales, políticas y económicas de cada comunidad. En este sentido, la educación alternativa se presenta como una herramienta esencial para la construcción de una sociedad más equitativa y democrática.

La conexión con el siguiente tema, los antecedentes del Cerro de la Campana, se establece a través del reconocimiento de que, al igual que en las comunidades mencionadas, el contexto específico de este lugar juega un papel crucial en la forma en que se aborda la educación. El Cerro de la Campana, con sus características únicas y desafíos socioeconómicos, requiere una intervención educativa que considere su historia, cultura y necesidades particulares.

La decisión de ubicar el apartado sobre las características del Cerro de la Campana después de los temas de aprendizaje alternativo y justicia social, educación y hegemonía, transformación del origen pedagógico tradicional, y proyectos alternativos de educación, en lugar de incluirlo en

el diagnóstico, se justifica por la necesidad de proporcionar un marco teórico y conceptual robusto antes de adentrarse en el análisis específico del contexto local.

Al abordar primero temas como el aprendizaje alternativo, justicia social, educación y hegemonía, se establece una base sólida para comprender la relevancia de la intervención educativa en un contexto específico como el Cerro de la Campana. Estos temas permiten al lector reflexionar sobre las dinámicas de poder, la necesidad de transformación en los modelos pedagógicos tradicionales, y la importancia de explorar proyectos educativos alternativos que buscan responder a las particularidades de las comunidades en situación de vulnerabilidad.

Solo después de explorar estos conceptos y modelos, se puede proceder con un análisis de las características del Cerro de la Campana. Este enfoque no solo enriquece la comprensión del lugar y sus desafíos, sino que también justifica la elección de este sitio como escenario para la intervención educativa propuesta en la investigación, se crea un puente entre los fundamentos teóricos generales y la aplicación concreta en un contexto local, demostrando cómo los principios discutidos previamente pueden y deben ser adaptados a las realidades particulares del Cerro de la Campana.

Además, este ordenamiento permite que el análisis del Cerro de la Campana se realice desde una perspectiva crítica y bien informada, vinculando las características del lugar con los desafíos y oportunidades discutidos en los capítulos previos. De esta manera, se asegura que el lector esté preparado para entender no solo las peculiaridades del Cerro de la Campana, sino también la pertinencia y urgencia de la intervención educativa en ese contexto, alineando así la teoría con la práctica.

1.1.5 El Cerro de la Campana

El presente estudio de caso se desarrolla en el Cerro de la Campana, una localidad del municipio Monterrey en Nuevo León que abarca un área aproximada a 23 hectáreas. Es el barrio donde surgieron leyendas como el músico Celso Piña, orgullo de su comunidad. En las décadas de los 70 y 80, inmigrantes nacionales llegaron a ocupar de forma irregular esta colonia (Cedillo, 2018).

Según un informe de MarketDataMéxico (2019), en Cerro De la Campana habitan aproximadamente 3 mil personas en 554 viviendas. En cuanto a la densidad de población, serían 984 habitantes por km², con promedio de 29 años y 8 años cursados de escolaridad en promedio. De este grupo poblacional, 700 tienen menos de 14 años y 700 tienen entre 15 y 29 años y se cuentan 900 de entre 30 y 59 años, y 180 habitantes de más de 60 años.

La violencia se presenta como una constante entre los callejones de La Campana en donde impera la inseguridad, guerras de pandillas y ajustes de cuentas. No es una zona de fácil acceso. Cártels delincuenciales como el Del Golfo y los Zetas dominaron el territorio en 2008 y hasta 2016 (Cedillo, 2018). Iniciativas sociales, de grupos y voluntarios han intervenido pintando murales como en 2016, cuando el proyecto Entornos de Paz, promovido por el Programa Nacional para la Prevención Social del Delito (PRONAPRED), lanza una convocatoria apoyada por la federación y el municipio de Monterrey, así como colectivos civiles tales como “Tomate” (Cedillo, 2018).

En 2014, surge Barrio Esperanza A.C., un proyecto de la socióloga Celina Fernández como líder (Fernández, 2018). En marzo de 2019, como parte de una tesis de Gestión Cultural para la Universidad de Guadalajara, se crea un coro infantil en Barrio Esperanza como actividad de transformación comunitaria que promueve la paz, la sana convivencia y además permite a los niños desarrollar empatía, autoestima y seguridad a través del arte, en este caso específico, de la música.

Ese proyecto del coro “Voces de la Campana” estuvo dirigido por el maestro Fernando Rojas desde marzo de 2019 a noviembre 2020 con niños y niñas de entre 6 a 11 años, con 20 integrantes. Se enseñó técnica vocal y repertorio coral enfocados en canciones en español que pudieran resultar significativas para ellos (música popular), evitando el repertorio coral clásico y operístico.

Entonces, se observa dificultad para leer, entender y aprender las canciones. Al dar a los niños y niñas las letras impresas para cantar, la mayoría no logra leer de manera fluida, sino que deletrea, cambia palabras o frases completas. Tampoco pueden explicar con sus palabras el significado de las canciones. Es así como esta propuesta enfocada a la actividad musical coral empieza a mostrar la problemática que da origen a esta investigación doctoral.

Otro proyecto de creación propia que forma parte de los antecedentes de la presente investigación comienza en septiembre de 2021: Redes Creativas de Educación Libertaria (RECREO). El objetivo fue brindar a los niños y niñas de las colonias Hacienda Los Morales, Ciudad Ideal y otras zonas cercanas a esa área del municipio de San Nicolás un espacio para intercambiar ideas y aprender juntos, mediante una propuesta alternativa de educación no escolarizada. Al estar vigentes las restricciones por la pandemia, se les pidió que acudan con cubre bocas a un máximo de 15 asistentes de entre 10 a 16 años. Las reuniones fueron los viernes de 2 pm a 5 pm y no se solicitó algún material ni cuota económica.

La respuesta a esta actividad resultó favorable, incluso llegaron niños y niñas que no vivían cerca del lugar de reunión, pero que estaban interesados en encontrar un espacio nuevo para integrarse, tal vez, por la falta de clases presenciales al inicio del proyecto. Desde el primer día se les invitó a crear su propio temario: qué querían aprender, cuáles eran sus intereses, cuáles consideraban que eran sus habilidades. Cada sesión se les invitaba a proponer temas para exponer argumentos y debatir. Se trabajó también con lectura de comprensión a través de la manipulación de textos disponibles en una pequeña sala.

El análisis y diagnóstico de la comunidad del Cerro de la Campana revelan una realidad compleja y desafiante, donde las condiciones de vulnerabilidad, la violencia, y la falta de acceso a una educación de calidad limitan las oportunidades de desarrollo de sus habitantes, especialmente de los más jóvenes. A través de la intervención inicial con el proyecto coral "Voces de la Campana" y la posterior experiencia con "RECREO", se identificaron deficiencias significativas en la comprensión lectora y el desarrollo de competencias críticas, aspectos que subrayan la urgencia de una intervención educativa más profunda y estructurada.

Estos hallazgos no solo han fundamentado la relevancia de este estudio, sino que también han justificado la necesidad de regresar a esta comunidad para explorar y abordar de manera más integral los desafíos educativos que enfrenta. La comprensión de estas problemáticas se convierte en el punto de partida para definir el problema de investigación que se presenta a continuación, para después, delinear los objetivos, las preguntas que guiarán este estudio, y los enfoques metodológicos que permitirán abordar las necesidades específicas de esta comunidad vulnerable.

1.2 Definición del problema

Como se menciona anteriormente, la decisión de llevar a cabo este estudio en la comunidad del Cerro de la Campana en Monterrey no fue arbitraria; se basó en la experiencia previa con la comunidad a través de un proyecto coral. Esta intervención inicial permitió un acercamiento a la realidad del lugar, revelando una serie de desafíos educativos que, aunque tangencialmente observados en aquel momento, no fueron completamente explorados. La familiaridad con la comunidad y las dinámicas preexistentes generaron una motivación para regresar y profundizar en otros aspectos relacionados con la educación.

Al planear un estudio diagnóstico, se propuso examinar con mayor detalle las dificultades que enfrentan los niños y niñas de la comunidad en relación con la comprensión lectora. Durante el

trabajo de campo, se observó que, aunque los menores han adquirido las competencias básicas de lectoescritura, la comprensión de lo que leen no se traduce en un aprendizaje significativo. Esta desconexión sugiere que la habilidad de leer y escribir, por sí sola, no es suficiente para generar un entendimiento profundo del entorno ni para fomentar una reflexión crítica sobre el mismo.

La problemática central identificada radica en las condiciones de vulnerabilidad que caracterizan a la comunidad del Cerro de la Campana. Estas condiciones colocan a los niños y jóvenes en una posición de desventaja en comparación con sus pares en otras áreas del área metropolitana de Monterrey. Aunque estos menores tienen la capacidad de desarrollar pensamiento crítico, las limitaciones socioeconómicas de su contexto restringen sus oportunidades de experiencia, observación y reflexión, elementos fundamentales para el desenvolvimiento de una comprensión más completa y crítica de su entorno.

Ante esta realidad, la propuesta de la tesis es clara: diseñar una intervención que promueva el desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectoescritura y el pensamiento crítico. La intención de un diagnóstico inicial permitirá identificar con mayor precisión las barreras y necesidades específicas de la comunidad, sentando las bases para una intervención educativa que no solo fomente la comprensión del entorno, sino que también habilite a los niños y jóvenes para reflexionar sobre sí mismos y sobre las problemáticas que los rodean. La lectoescritura, entendida como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, será el eje central de esta intervención, siguiendo la definición que establece que “pensar es razonar y decidir para resolver problemas” (Saiz Sánchez y Fernández Rivas, 2012).

Este enfoque busca que los niños y niñas del Cerro de la Campana no solo adquieran habilidades técnicas de lectura y escritura, sino que también desarrollen la capacidad de utilizar estas habilidades para analizar, comprender y transformar su realidad, desafiando las

limitaciones impuestas por su contexto socioeconómico y potenciando su capacidad para actuar como agentes de cambio en su comunidad.

1.3 Justificación

A pesar de que los datos estadísticos de instituciones como la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX NL) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) señalan que en 2018 Nuevo León era el segundo estado de la República mexicana con menor rezago educativo, la necesidad de implementar acciones encaminadas a mejorar las condiciones en ese rubro es evidente.

La comunidad del Cerro de la Campana se caracteriza por deficientes servicios de salud, seguridad, recolección de basura, educación, vivienda, acceso a la cultura y deporte, entre otros (INEGI, 2020). Lo que es objeto de interés en esta investigación es la educación, centrándonos en el *analfabetismo funcional*. En un estudio editado por Londoño (1991), se habla del *analfabetismo funcional* como un problema colectivo e individual. Es un concepto que se ha ampliado puesto que no se refiere sólo a la carencia de habilidades de lectura o escritura, sino que incluye la limitación de comprensión en el uso de la lengua, así como la poca relación de los individuos con la cultura, lo que no les permite enfrentar los retos que la modernidad pone frente a ellos.

A través del estudio que realiza el INEGI (2021) mediante el Módulo sobre Lectura (MOLEC) se conoce que el promedio de libros que leyó la población mayor de 18 años fue de 3.7 para febrero de 2021. Según indicaron los encuestados, los motivos por los que no leen son por falta de interés y falta de tiempo. En Nuevo León, 1 de cada 100 personas de 15 años o mayores no saben leer ni escribir y para 2020 se sabe que el promedio de escolaridad de la población en ese mismo rango de edad es de 10 años (INEGI, 2020). Sin embargo, esta información contrasta con los datos que anteriormente se citaron sobre la comunidad del Cerro de la

Campana, en donde se menciona que el promedio de años de estudio de sus habitantes es de 8 (MarketDataMéxico, 2019).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), en *Literacy for life: education for all*, menciona que la lectura como tal no puede resolver la pobreza, desempleo, malnutrición, pero sí es un factor sin el cual no se pueden superar dichos problemas sobre todo en las sociedades en desarrollo. Por eso la falta de competencias lectoras está estrechamente relacionada con la pobreza.

La implementación de procesos de lectoescritura que se posicionen de manera crítica frente a la realidad, no sólo abona a una comprensión del entorno, sino que pueden derivar en la organización y generación de acciones puntuales de transformación y bienestar social. (UNESCO, 2005)

Las deficiencias educativas afectan de una forma diferente a los estudiantes de las comunidades marginadas en comparación con los niños y niñas en contextos socioeconómicos más favorecidos. Las familias en condiciones de pobreza no tienen la posibilidad de ofrecer a los hijos clases extraescolares que refuercen los conocimientos que en las escuelas no obtienen.

Las condiciones de marginación impiden que las familias se integren a una dinámica cultural activa, que visiten museos, librerías, que asistan a conciertos, que se sientan parte de la cultura de su entorno. Muchas veces no se identifican con los actores culturales ni las manifestaciones artísticas que se llevan a sus comunidades mediante brigadas, talleres, intervenciones. De ahí la importancia de crear procesos alternativos de educación que posibiliten herramientas de generación de conocimiento y permitan, a estas familias marginadas, acceder a la formación a partir de la lectoescritura y lograr con eso la generación y apropiación de conocimiento con base en sus realidades (Delfino, 2012).

Freire (2015) habla de su trabajo sobre la alfabetización de los adultos no como una manera mecánica de enseñarles las letras y acercarlos a la cultura, sino a través de dar un significado al conocimiento que adquieren, entregarles o, mejor dicho, devolverles la dignidad. José Antonio Marina (2016) afirma en su libro *La inteligencia fracasada*, que la *justicia* se refiere a la resolución de conflictos y además representa el triunfo de la inteligencia comunitaria. En ese mismo sentido, es relevante reiterar que el pensamiento crítico abarca la búsqueda de la justicia social como lo mencionan Alonso y Campirán (2021).

Para el presente proyecto, la consecución de la justicia está relacionada con el acceso de las comunidades vulnerables a una mejor educación con perspectiva crítica, que abone a solucionar las problemáticas del entorno.

1.4 Objetivos

En esta tesis se plantea como objetivo general el diseño e implementación de un método de intervención educativa no escolarizada para desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través de la lectoescritura en niños y niñas de comunidades vulnerables.

En función del objetivo general, los objetivos específicos considerados son los siguientes:

- Mostrar los factores que intervienen en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en los niños de la comunidad del Cerro de la Campana, con el fin de formular acciones que mejoren su educación.
- Formular una metodología específica para las necesidades educativas de comunidades vulnerables, con el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través de la lectoescritura.
- Evaluar la metodología propuesta mediante una aplicación piloto.
- Analizar la información obtenida en la aplicación piloto para hacer ajustes en la metodología.

1.5 Preguntas de investigación

Los antecedentes de esta tesis muestran que existen referencias que abordan la intervención educativa en diversos contextos. Sin embargo, esta investigación surge a partir de varias preguntas clave: ¿cómo será el diseño de un método pertinente, no escolarizado, de intervención educativa con enfoque crítico y basado en la lectoescritura para la implementación específica con niños y niñas de comunidades vulnerables?; ¿qué factores intervienen en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en los niños de la comunidad del Cerro de la Campana?; ¿qué estrategias metodológicas se pueden formular que sean específicas para las necesidades educativas de comunidades vulnerables, desde la lectoescritura y el pensamiento crítico?; ¿cuál es el resultado de evaluar las estrategias en una intervención piloto?; ¿qué información se obtiene al analizar los resultados de la aplicación piloto?

1.6 Supuestos

En el contexto de esta investigación, los supuestos son fundamentales para definir la estructura y dirección del estudio, y su relevancia radica en la justificación y adecuación de la intervención propuesta. Cada supuesto establece una base para entender el entorno educativo y social en el que se desarrolla la investigación. Por ejemplo, al considerar que ya existen métodos de intervención educativa pero que la propuesta se centra en una intervención no escolarizada, se subraya la originalidad y pertinencia de la metodología basada en la lectoescritura y el pensamiento crítico para comunidades vulnerables. Asimismo, al reconocer los factores como la pobreza, la violencia y la falta de oportunidades como influencias determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca la necesidad de diseñar estrategias específicas que aborden estas condiciones. La evaluación positiva de la intervención piloto refuerza la viabilidad de la metodología, y el análisis de resultados indica que las estrategias deben adaptarse a cada

contexto específico, lo que refuerza la importancia de estos supuestos en el desarrollo y ajuste de la investigación.

- a) Existen métodos de intervención educativa; sin embargo, la tesis actual propone una intervención no escolarizada, haciéndola relevante y pertinente al enfatizar estrategias basadas en la lectoescritura y el pensamiento crítico en comunidades vulnerables.
- b) Los factores que intervienen en la dinámica de enseñanza-aprendizaje incluyen condiciones de vulnerabilidad, pobreza, violencia y falta de oportunidades; estos factores repercuten negativamente en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas del Cerro de la Campana.
- c) Es pertinente formular estrategias metodológicas específicas basadas en la lectoescritura y el pensamiento crítico para satisfacer las necesidades educativas de comunidades vulnerables.
- d) La evaluación de la intervención piloto indica la viabilidad de incentivar el pensamiento crítico mediante estrategias de lectoescritura.
- e) El análisis de los resultados de la aplicación piloto demuestra que la metodología propuesta se puede y debe adecuar a cada contexto en el que se pretenda replicar.

2. Fundamentación teórica

Como se mencionó anteriormente uno de los principales intereses de esta investigación es la lectoescritura como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, por lo tanto, se ha considerado pertinente iniciar este capítulo abordando el lenguaje. El origen del lenguaje humano es aún una incógnita a pesar de que existen teorías que se proponen explicarlo; se consideran los indicios que se tienen desde el tipo anatómico (tamaño y complejidad del cerebro, posición de la laringe, huesos que intervienen en el proceso de la emisión de sonidos)

y cultural (conducta simbólica y social) (Saldaña, 2011). Aunque no se tengan respuestas concluyentes sobre el origen del lenguaje, es fundamental el planteamiento de estas tal como Chomsky (2017) lo resalta al señalar la importancia del entendimiento, al menos tácito, de lo que es la lengua para analizar cuestiones relacionadas con su adquisición, uso, diversidad, características comunes, el lenguaje en la sociedad y los mecanismos internos que ponen en marcha el sistema, entre otras.

Para Charles Darwin (1871), por ejemplo, la diferencia entre el hombre y el resto de los animales radica en la capacidad que tiene el ser humano para asociar sonidos e ideas. Con el paso del tiempo y el desarrollo del lenguaje, la palabra oral y escrita facilita el intercambio de información. Los diversos idiomas, lenguas, dialectos son las representaciones de los convencionalismos lingüísticos, adaptados y adoptados por cada cultura, país o región; son un sistema de comunicación que se complementa con gestos, signos no verbales e, incluso, manifestaciones artísticas y demás expresiones humanas.

A través de la educación es como se adquieren las competencias, habilidades y herramientas necesarias para moldear el pensamiento del ser humano. Al hablar de educación, no se hace referencia únicamente a las enseñanzas adquiridas en el sistema escolar tradicional, sino a todo el contexto que envuelve el desarrollo del ser. La sociedad, la familia, los amigos, la vida en general son parte del proceso educativo en el que, desde la infancia, se adquieren las bases del pensamiento.

La manera de conceptualizar y llevar a la práctica la educación ha cambiado. Al hacer un recorrido histórico desde las ideas de los filósofos griegos acerca del funcionamiento de la mente y el proceso de aprender, se encuentran referencias para explicar cómo se producen el conocimiento y las ideas. Tres teorías dominan todos esos siglos hasta el presente: el racionalismo de Sócrates y Platón; el idealismo (subjetivismo) de Protágoras y Aristóteles; y el positivismo de Comte (Fonseca y Bencomo, 2011).

Durante el siglo XX, algunas propuestas destacadas son las de Dewey (pedagogía progresista), donde el concepto de experiencia se vuelve esencial en su teoría del conocimiento; la de la Escuela Moderna con Guardia (educación anarquista); Montessori y la pedagogía científica; la de Makarenko (pedagogía marxista, colectividad y trabajo); Neil y la escuela de Summerhill (pedagogía antiautoritaria); la de Piaget (desarrollo cognitivo, psicología genética); la de Vigotsky (psicología cultural); la de Illich (desescolarización) y la de Freire (educación liberadora) (Trilla y García, 2001).

Hasta este punto, el análisis del lenguaje como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico revela una conexión profunda entre la adquisición del lenguaje y el proceso educativo. Aunque el origen del lenguaje humano sigue siendo un enigma, las teorías sobre su desarrollo —tanto anatómicas como culturales— proporcionan un marco para comprender cómo la capacidad lingüística influye en la cognición y la interacción social. Chomsky (2017) enfatiza la importancia de entender el lenguaje, no solo en su forma, sino también en sus mecanismos internos y su función social, como base para analizar su adquisición y uso. Este entendimiento es crucial para la investigación, ya que la habilidad para manejar el lenguaje de manera efectiva permite a los individuos desarrollar pensamiento crítico y reflexionar sobre su entorno.

El lenguaje, tal como lo conceptualizan Darwin (1871) y otros teóricos, no solo es un medio de comunicación sino un reflejo de los convencionalismos culturales y sociales. Su evolución y adaptación en diferentes contextos muestran cómo los sistemas de comunicación se integran con expresiones artísticas y no verbales. En el ámbito educativo, la forma en que se conceptualiza y aplica el aprendizaje ha cambiado significativamente a lo largo del tiempo. Desde el racionalismo de Sócrates y Platón hasta las pedagogías del siglo XX —como la pedagogía progresista de Dewey, el enfoque antiautoritario de Summerhill, o la educación liberadora de Freire—, cada teoría ha aportado perspectivas únicas sobre cómo el conocimiento y el pensamiento se desarrollan en los individuos. Estas perspectivas históricas y teóricas

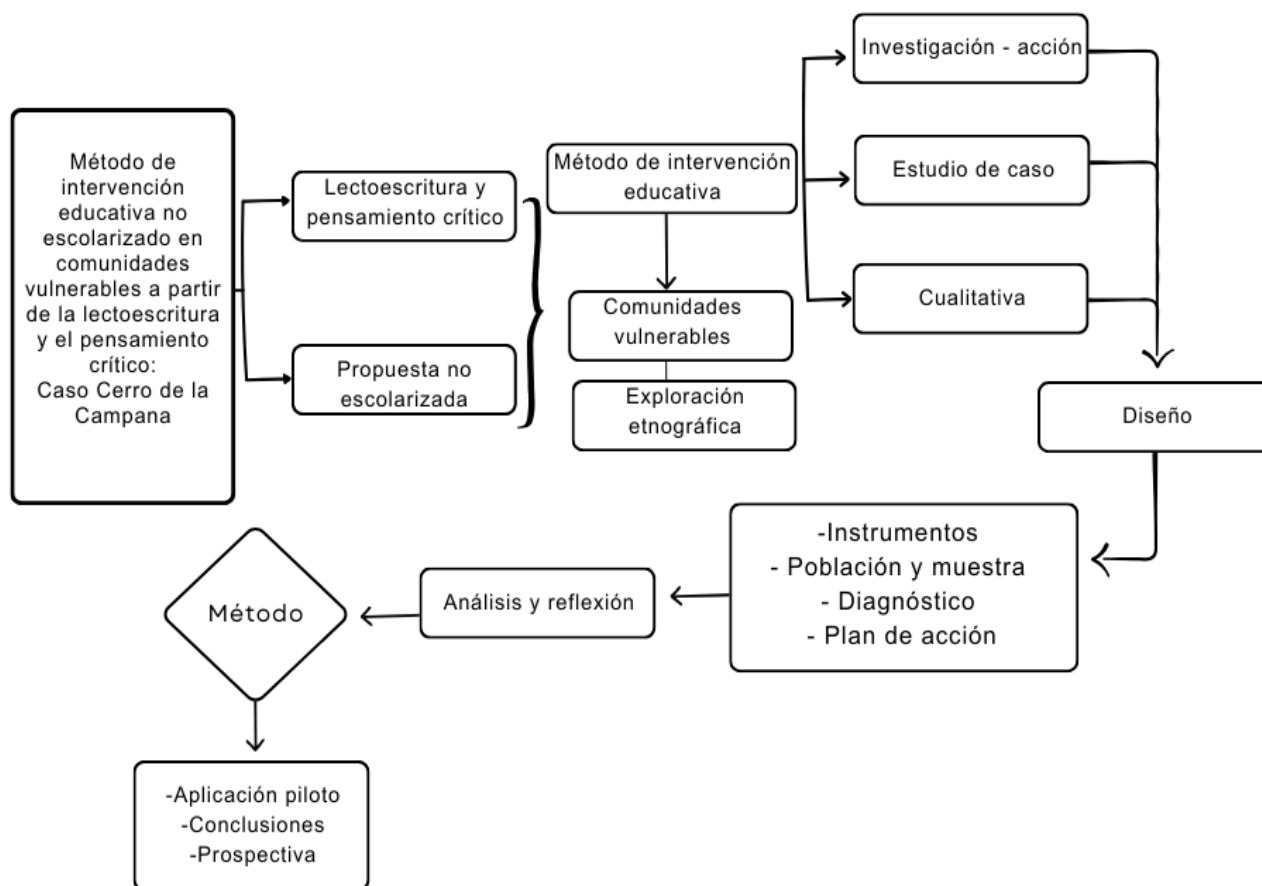
proporcionan una base sólida para explorar cómo la lectoescritura y el pensamiento crítico pueden ser fomentados en contextos educativos específicos, como el de la comunidad del Cerro de la Campana.

A continuación, se proporciona una representación visual de cómo se desarrolla la investigación, subrayando la secuencia y conexión entre los distintos capítulos y conceptos que sustentan el estudio. Esta estructura no solo organiza el flujo del trabajo, sino que también ilustra cómo los conceptos teóricos se entrelazan para proporcionar una base sólida para el análisis y la interpretación de los resultados.

En los capítulos anteriores, se han abordado teorías y enfoques clave relacionados con el lenguaje, la educación y el pensamiento crítico. La información sobre el lenguaje, desde las teorías anatómicas y culturales hasta las perspectivas históricas de los filósofos y pedagogos, establece el marco teórico necesario para entender la importancia de la lectoescritura en el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, se destaca la forma en que los conceptos teóricos y metodológicos se entrelazan para formar una estructura coherente que sustenta los resultados de la investigación. Al vincular las teorías del lenguaje y la educación con la intervención propuesta, la figura demuestra cómo la investigación se basa en un marco teórico robusto y multidimensional que guía la aplicación de estrategias de lectoescritura y pensamiento crítico en comunidades vulnerables. Esta integración asegura que la investigación no solo se enriquezca con un sólido respaldo teórico, sino que también ofrezca resultados significativos y aplicables a contextos educativos específicos.

Figura 1. *Diagrama de flujo de la investigación (elaboración propia).*



2.1 La lectoescritura y pensamiento crítico: conceptos claves de una propuesta alternativa no escolarizada

Para desarrollar este trabajo es importante reflexionar sobre la relación entre la lectoescritura y el pensamiento crítico, teniendo en cuenta primero que en la escuela tradicionalmente concebida la lectoescritura es una competencia fundamental; sin embargo, el analfabetismo funcional sigue estando presente y es un reto para el sistema educativo, tanto, que instituciones como la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) considera que este rezago educativo es uno de los principales obstáculos para el desarrollo del país (De la Peza *et al.*, 2014).

El analfabetismo funcional, según Pérez (2022), es la incapacidad de un sujeto para hacer uso de sus habilidades de lectoescritura y cálculo de forma eficiente. El analfabetismo funcional está relacionado con la pobreza y también con la marginalización, según Lodoño (1991). El mayor impacto del analfabetismo funcional está en el freno al desarrollo de la capacidad de los pueblos para organizarse y resolver sus necesidades, así como para generar alternativas socioeconómicas y político-culturales (Lodoño, 1991).

El alfabetismo funcional es un concepto que aparece de forma paralela y opuesta al de analfabetismo, puesto que es un tipo de alfabetización que implica la adquisición de competencias específicas para desarrollar determinada tarea. En el año 2000, la UNESCO auspicia a la investigadora María Isabel Infante para realizar y publicar los resultados de una investigación sobre el alfabetismo funcional en América Latina. El estudio toma en cuenta Argentina, Brasil (Sao Paulo), Colombia, Chile, México, Paraguay y Venezuela; se estudia a personas de entre 15 y 54 años que viven en zonas urbanas. Algunas de las hipótesis son que el aprendizaje escolar de 6 años no garantiza la alfabetización funcional, un ambiente con más libros y revistas influye en las habilidades de lectura, entre otras.

En su informe de resultados, Infante (2000) dice que la escuela sigue siendo una institución a la que se relaciona con la esperanza de obtener un ascenso social mediante el aprendizaje que proporciona, pero en la realidad, la escuela no incentiva la generación de hábitos de lectoescritura a largo plazo. Además, la investigadora encuentra que la mitad de las personas con 6 o 7 años de escolaridad no sobrepasan ni las habilidades ni la información aprendida en el segundo grado de educación básica.

En un estudio titulado *Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco*, realizado en 2012 por Ma. del Carmen de la Peza, Lilia R. Rodríguez Torres, Iliria Hernández Unzueta y Ricardo Rubio, se concluye que la mayoría de los estudiantes admitidos tienen graves deficiencias de

lectoescritura. El 59% no sabe distinguir con claridad las ideas, opiniones propias y externas y no sabe citar textos ajenos. El 41% no sólo carece de capacidad argumentativa, tampoco parece que hubiese comprendido el editorial sobre el cual debían opinar (De la Peza *et al.*, 2014).

Con las investigaciones mencionadas se puede colegir que cuando una sociedad se ve limitada en su proceso de pensamiento, de reflexión, de capacidad de elección, el futuro parece cada vez más sombrío en relación con las condiciones que tendrá que padecer. La actividad creadora es la que hace posible una proyección hacia el futuro, al ser capaces de crear y modificar el presente (Vigotsky, 2001).

La lectoescritura es una herramienta que puede complementar la formación integral de los seres humanos complejos que se desenvuelven en sociedades igualmente complejas. Al respecto, Montealegre (2006) señala que en el desarrollo de la lectoescritura intervienen procesos psicológicos (percepción, memoria, cognición, metacognición, capacidad inferencial, conciencia).

Ahora bien, si se revisa el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) se encontrará que la educación se relaciona con el pleno desarrollo de la personalidad humana, por lo tanto, la escuela podría diferir de un modelo clásico y existir una conjunción entre la formación del individuo y su título de valor social dentro de la vida colectiva. Piaget (1981) cuestiona la sumisión a la que se someten los alumnos en la escuela tradicional al acatar la autoridad del docente, además de tener la obligación de poseer la mayor cantidad de conocimientos para contestar un examen que no representa necesariamente el éxito educativo.

Conforme a lo que se ha mencionado, se entiende que leer y escribir implica mucho más que la reproducción oral y escrita de grafías. A partir de lo que se lee y, sobre todo, de lo que se

entiende de esas lecturas, se obtiene información que puede complementarse a través de la experiencia y el entorno sociocultural en el que se vive para incidir en la formación del pensamiento. Cuando se escribe, se plasman ideas y se pone en práctica el lenguaje, entendido como la capacidad de expresarse a través de la palabra.

El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. [...] El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje (Vigotsky, 1973, p. 31).

Piaget (1971, p. 142), quien indica que “el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento”, afirma también que el lenguaje por sí solo no es suficiente para explicar el pensamiento, pero conforme se vuelven más complejas y refinadas las estructuras del pensamiento, el lenguaje se necesita más para perfeccionarlo.

Reconociendo que el dominio del lenguaje plasmado a través de la lectoescritura no es un factor único para el desarrollo del pensamiento, es sabido que se toma la lectura y escritura como indicadores del rendimiento académico dentro de las aulas. Al respecto, Durán (2003) menciona los resultados de un estudio realizado en San Cristóbal, Venezuela, que muestra la correlación entre el desarrollo lingüístico y las competencias lectoras de los estudiantes de educación básica a quienes aplicó una prueba diagnóstica. Los estudiantes que tuvieron mayor capacidad y calidad en la lectura reflejaron a su vez un buen manejo lingüístico; por el contrario, quienes resultaron menos competentes en la lectura, tenían deficiencias en sus herramientas lingüísticas básicas.

No existe la menor duda sobre la importancia cardinal que tiene el lenguaje en el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura. Es más, para la generalidad de los estudiosos del tema, la posibilidad del éxito o el fracaso de este aprendizaje depende en gran medida de la realidad lingüística del aprendiz (Durán, 2003, p. 92).

La resolución de problemas está ligada a la formación de conceptos. Vigotsky (1973) concluye, luego de una serie de investigaciones, que el proceso de formación de conceptos no se reduce a la inferencia, atención, imaginación, asociación; si bien reconoce que son elementos indispensables, señala que son insuficientes sin el uso del signo o la palabra como medio que direcciona las operaciones mentales.

El conocimiento es el resultado de conocer. La palabra *conocer* proviene del latín *cognoscere* en la que el prefijo *con-* significa unión. A través de lo que se conoce, se construyen los conceptos que dan forma al pensamiento. Existen diversos tipos de pensamiento cuya clasificación está relacionada con los intereses de la materia que lo estudie. Es así como la filosofía, la psicología, las ciencias matemáticas y demás áreas de estudio tienen su listado particular sin ser ninguno de esos definitivo.

Para la elaboración de esta investigación, se considera pertinente abordar el **pensamiento crítico** definiendo su concepto operativo como un proceso de razonamiento en el que se cuestiona el ser y el contexto social en el que se encuentra para comprender, emitir juicios e intervenir su realidad. Salamanca (2018) dice que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento complejo, en el cual intervienen diversas habilidades (comprensión, deducción, emisión de juicios); además, llevarlo a la práctica implica seguir pasos similares a los del método científico.

El pensamiento crítico se refiere a "ejercicios de cuestionamiento y valoración que nos permitan finalmente emitir un juicio o tomar una posición con respecto a un hecho, a un fenómeno o a una idea" (Morales, 2014, p. 3). Tomando en cuenta los estudios de Kant, Marx y los aportes de Loic Wacquant y Pierre Bourdieu, Morales (2012), dice que el pensamiento crítico es una forma de razonamiento que usa elementos del análisis epistemológico y social, para comprender y cuestionar la realidad, así mismo, para pensar posibilidades de acción sobre esa realidad estudiada.

En el campo de la educación, sobresalen la teoría crítica de la educación y la pedagogía crítica. Para establecer una diferencia entre los anteriores conceptos, Morales (2014) explica que la pedagogía crítica se basa en ideas de Karl Marx y Antonio Gramsci, dando como resultado una propuesta práctica. En cambio, la teoría crítica de la educación tiene como finalidad lo que en el nombre indica: teorizar sobre educación a partir del pensamiento crítico.

En Latinoamérica, Paulo Freire es la figura que destaca como fundador de la pedagogía crítica, a pesar de que en sus obras no se menciona el concepto como tal. En la práctica, Freire propone cuestionar la realidad capitalista, la desigualdad de clase. En 2003, se editó un libro que recopila diversos discursos y conferencias de Paulo Freire titulado *El grito manso*. Ahí, el autor menciona que es necesario elaborar una pedagogía crítica, mediante una práctica basada en la solidaridad.

Freire considera que la labor de los maestros es ayudar a los alumnos a "aprender a comprender" (Freire, 2003); asimismo, menciona que no es tarea fácil hacer que los educandos no caigan en el simplismo, convirtiendo en falsas verdades aquello que pretenden enseñar pero que consideran que los estudiantes no están a la altura para comprender. El pensamiento crítico de Freire resulta también una forma de pensamiento complejo, que entiende al ser humano como ente "inconcluso", característica que lo convierte en sujeto hombre y mujer educables cuando logra reconocer que están en un proceso de búsqueda permanente en el que se incluye también la esperanza.

En cuanto a la educación tradicional ofrecida desde la Secretaría de Educación Pública, resalta el planteamiento de estrategias didácticas dentro de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM), las cuales son Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropriación de las culturas a través de la lectura y la escritura; y Artes y experiencias estéticas. Lo anterior tiene efecto a partir del ciclo escolar 2023-2024 y se basa en educación por competencias; además pretende poner al centro del aprendizaje a la comunidad

(La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, 2019). Esta propuesta incluye la elaboración y entrega de nuevos libros de texto gratuitos y capacitación a los docentes. A pesar de tocar conceptos que son claves para este trabajo investigativo, la NEM intenta ser una propuesta de intervención educativa.

En suma, la reflexión sobre la lectoescritura y el pensamiento crítico revela una relación intrínseca entre estas competencias y su impacto en el desarrollo educativo y social. El análisis de la información disponible muestra que el analfabetismo funcional sigue siendo un desafío significativo para el sistema educativo, a pesar de la importancia reconocida de la lectoescritura como competencia fundamental. La incapacidad para utilizar eficazmente las habilidades de lectura y escritura no solo limita el desarrollo individual, sino que también obstaculiza el avance socioeconómico y político de las comunidades. Esto se confirma en estudios como el de Infante (2000), que señala la discrepancia entre el aprendizaje escolar y la capacidad funcional real, así como en el informe de De la Peza et al. (2014) sobre las deficiencias en competencias de lectoescritura en estudiantes universitarios.

La información revisada sugiere que la educación tradicional, a pesar de sus intentos de abordar estas deficiencias, a menudo falla en promover la alfabetización funcional a largo plazo y en desarrollar habilidades críticas esenciales para la vida en sociedad. El concepto de alfabetismo funcional se contrapone al analfabetismo, destacando la necesidad de adquirir competencias específicas que trasciendan el conocimiento básico y fomenten una capacidad crítica y reflexiva. Este enfoque se alinea con las teorías de Vigotsky (1973) y Piaget (1981), quienes subrayan el papel crucial del lenguaje en el desarrollo del pensamiento. Así, se establece un vínculo entre el dominio del lenguaje, la adquisición de competencias críticas y la capacidad de resolver problemas y generar alternativas socioeconómicas.

Este análisis proporciona una base sólida para comprender la importancia de las competencias comunicativas en el desarrollo del pensamiento crítico y la lectoescritura. La integración de

estos conceptos en la propuesta de intervención educativa destaca la necesidad de una formación integral que no solo aborde las habilidades básicas de lectura y escritura, sino que también promueva el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión. En el siguiente apartado, se explorará cómo las competencias comunicativas, como la comprensión lectora, la expresión escrita y la capacidad de argumentación, se interrelacionan con el desarrollo del pensamiento crítico y cómo estas habilidades pueden ser fomentadas a través de propuestas alternativas de educación no escolarizada, que buscan superar las limitaciones del sistema educativo tradicional.

2.2 Competencias comunicativas

Aunado a los conceptos de lectoescritura y pensamiento crítico, las competencias comunicativas forman parte esencial en este trabajo. La palabra “competencia” se deriva del griego *agón* del que, a su vez, se originan los vocablos *agonía* y *agonistes*, que era el nombre que se daba a la persona que competía en los juegos olímpicos. “Competencia” significa rivalidad entre dos o más sujetos y también es la aptitud para lograr algo. En este sentido, Pompa Montes de Oca y Pérez López (2015) consideran que las competencias son los comportamientos formados por habilidades cognitivas, actividades de valores, destrezas motoras e información, en cuanto proporcionen la posibilidad de realizar de manera eficaz alguna actividad.

La sociedad actual se vuelve más compleja y exige la adquisición de ciertas competencias que permitan a las personas vivir adecuadamente en este contexto (el lenguaje es una de estas competencias); por tanto, es importante la formación de docentes que consideren estas competencias y la relación entre el conocimiento, habilidades y valores y actitudes. (Pompa Montes de Oca y Pérez López, 2015).

Estos autores señalan que el concepto de competencias en el campo educativo se entiende como el saber hacer en situaciones concretas que demanden la aplicación de conocimiento, habilidades, valores y actitudes. El enfoque por competencias que se lleva en la actualidad en el sistema educativo está relacionado con el desarrollo y educación para la vida personal; no implica una actitud competitiva en el contexto educativo, pues las competencias son elementos integradores que seleccionan los conocimientos adecuados para fines específicos.

Cuando se habla de la lectoescritura como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, es preciso identificar las competencias comunicativas que idealmente debieran adquirir los niños y niñas, en este caso los de las comunidades desfavorecidas. La referencia a las competencias lingüísticas fue propuesta por Noam Chomsky (1957) al señalarlas como la capacidad innata de un hablante y el oyente para emitir y entender la comunicación en su propia lengua.

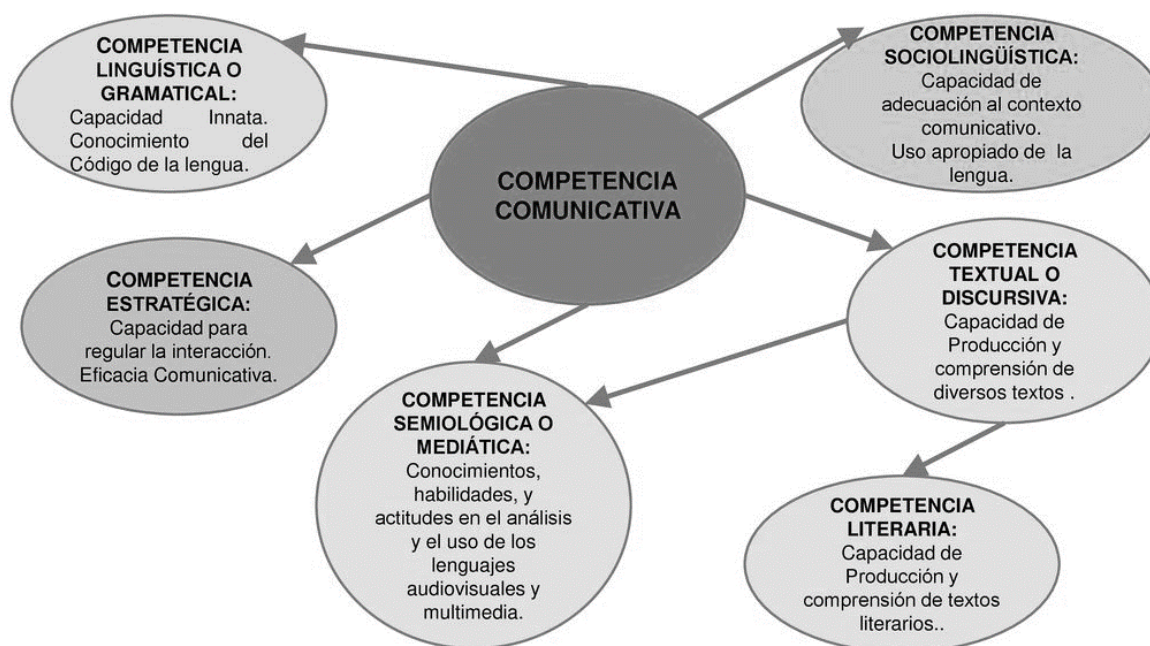
Sin embargo, como comenta Lomas (2017), la capacidad biológica de los individuos para hablar o escuchar una lengua no es lo único que se requiere para su comprensión. A partir de esta idea se presentan diversas propuestas de competencias comunicativas; Arango (2006) propone la siguiente clasificación: Lingüística, Paralingüística, Pragmática, Textual, Quinésica, Proxémica y Cronética.

La competencia comunicativa es “un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se adquieren a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela)” (Lomas, 2017, p. 31). Por lo tanto, se resalta la idea de que no sólo se busca el desarrollo gramatical, sino también la función social del lenguaje.

En la Figura 1, se presentan las competencias comunicativas ordenadas por Carlos Lomas (1999), en las que incluye los conceptos de Canale y Swain: competencia lingüística o

gramatical, competencia sociolingüística, competencia textual o discursiva y competencia estratégica; y agrega la competencia literaria de Bierwisch y Colomer, así como la competencia mediática que el mismo Lomas considera pertinente.

Figura 2. La competencia comunicativa: elementos y características



Nota. Canale y Swain (1980). Canale (1983). Lomas (1999)

Para especificar las competencias lingüísticas que se trabajan en este proyecto, se toma como referencia las capacidades verbales de los niños y niñas de la comunidad del Cerro de la Campana. Más adelante se detalla la herramienta de evaluación diagnóstica con la cual se explora este aspecto.

En mayor o menor medida, los niños y niñas saben hablar, leer y escribir y, tal como lo menciona González (2011), además saben mucho sobre la lengua materna e incluso sobre estrategias comunicativas, aunque no estén totalmente conscientes del conocimiento que tienen. Por lo general, se encuentra que se desenvuelven de manera normal en su vida

cotidiana, de tal forma que el objetivo de la enseñanza es consolidar los aprendizajes que tienen y ampliarlos (González, 2011).

Para lograr la identificación y evaluación de las competencias relacionadas con la lectoescritura, Lomas (2017) señala las siguientes, en específico vinculadas a la comprensión lectora: aproximación e identificación, organización, integración y síntesis, reflexión y valoración, transferencia y aplicación. Enseguida se describen estos procesos (Lomas, 2017).

Aproximación e identificación: extraer datos e información de un texto y poder relacionarlos con conceptos específicos de cierto campo del conocimiento. Este proceso demanda la capacidad de percibir, decodificar, inferir y explorar. Mediante este proceso, el alumnado tendría acceso a una primera comprensión semántica y cognitiva para también interpretar y entender el contexto.

Organización: identificar partes de la información obtenida para poder elaborar esquemas, agrupar la información, ordenarla y vincularla con campos específicos del conocimiento.

Integración y síntesis: a través de la comparación, lograr la síntesis de la información que se obtenga, además, examinar las relaciones entre dicha información y eliminar la que no es relevante. Mediante la integración se podrá ordenar aquella información que quedará dispersa para elaborar resúmenes o mapas conceptuales.

Reflexión y valoración: este proceso sugiere una reflexión crítica para hacer valoraciones sobre calidad, utilidad, relevancia, eficacia y eficiencia de la información del texto.

Transferencia y aplicación: adaptar, aplicar, diseñar, inventar, recrear o relacionar la información de modo diferente con la finalidad de generar nuevos patrones, proponer soluciones alternativas, buscar el incremento cualitativo de la información presente en el

texto. Además, lograr entender el sentido del texto para aplicarlo en situaciones distintas.

Para Lomas (20017), lo lingüístico es también un asunto político. En el desarrollo de este trabajo resulta de suma importancia esta aseveración puesto que se busca incentivar el pensamiento crítico mediante la promoción de competencias comunicativas. De este modo, se trata de hacer conscientes a los estudiantes de que el uso de las palabras tiene efectos importantes y repercusiones en muchos niveles.

El lenguaje es un medio de comunicación y convivencia que también se usa como herramienta para menospreciar, ocultar, dañar, dominar, segregar. El poder de las palabras se refleja en la vida personal y social de los seres humanos, por lo que resulta importante la reflexión cuando se construyen vínculos comunicativos (Lomas, 2017).

Lomas advierte que es relevante un análisis crítico de los efectos que tienen los discursos en los alumnos y alumnas, al tiempo que se les muestra cómo mejorar en el uso lingüístico y comunicativo de las palabras.

Lo lingüístico es personal y lo personal es político en la medida en que el lenguaje constituye el elemento esencial de una acción humana que se orienta a unas u otras finalidades y que tiene unos u otros efectos (Lomas, 2017, p. 239).

Es importante llevar la reflexión a las aulas, en este caso, al sitio de trabajo fuera de ellas, para entender el uso del lenguaje y sus efectos. El ideal sería que la educación lingüística fomente una ética democrática que evite el uso de la lengua para dañar y, por el contrario, proponga la convivencia entre las personas y culturas (Lomas, 2017).

En relación con la expresión escrita, Lomas identifica los siguientes procesos: textualización (coherencia, cohesión y adecuación) y presentación. El primero, textualización o elaboración del texto, tiene tres matices: la coherencia está relacionada con la progresión temática, es decir,

con la introducción de nueva información que se relaciona con la que está dada previamente; la cohesión se vincula con el uso de los elementos de conexión, los signos de puntuación, elección de vocabulario; la adecuación se refiere al uso adecuado del vocabulario. La presentación hace referencia a todas las habilidades relativas a los aspectos básicos al elaborar textos: la legibilidad de la caligrafía, limpieza del texto, corrección ortográfica y adecuación tipográfica.

Enseguida se presentan los criterios de evaluación de los procesos de comprensión lectora y de expresión escrita sugeridos por Lomas (2017) y que serán aplicados en la evaluación diagnóstica de la intervención propuesta.

Tabla 1. La evaluación de los procesos de comprensión lectora

<i>La evaluación de los procesos de comprensión lectora</i>	
<i>Proceso</i>	<i>Indicador</i>
Integración y síntesis	Expresar la idea general del texto
Reflexión y valoración	Identificar la intención del texto
Reflexión y valoración	Identificar información
Aproximación e identificación	Extraer informaciones concretas y explícitas localizadas en varios párrafos del texto
Aproximación e identificación	Extraer informaciones concretas localizadas en los párrafos del texto
Organización	Interpretar adecuadamente conectores
Reflexión y valoración	Reconocer el uso del lenguaje no verbal
Trasferencia y aplicación	Relacionar el contenido con la propia experiencia

Nota. Lomas (2017, p.126)

Esta evaluación se sugiere que sea aplicada a preguntas específicas sobre algún texto seleccionado para saber qué tanto se comprendió de él. Ahora la Tabla 2 muestra los criterios

por considerar para evaluar la expresión escrita luego de que se le pida a los participantes redactar dos párrafos.

Tabla 2. Criterios para la evaluación de expresión escrita

	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada
Presentación	<i>Texto legible</i>	Letra no legible	Se lee con dificultad, la letra es poco clara.	Letra bastante clara, aunque presenta alguna dificultad puntual para leerse.	Letra clara que no presenta problemas de lectura.
	<i>Limpieza</i>	Tachones y ausencia de margen	Presenta abundantes tachones, no respeta los márgenes adecuados.	Algún tachón ocasional. Márgenes adecuados.	Texto limpio. Puede presentar alguna tachadura esporádica. Márgenes adecuados.
	<i>Corrección ortográfica (se debe tener presente la extensión del texto)</i>	El texto presenta muchas faltas de ortografía	Comete errores de ortografía de cierta importancia, sin considerar las tildes.	Comete algún error ortográfico, pero de poca importancia.	No presenta faltas de ortografía, aunque ocasionalmente omite o coloque incorrectamente las tildes.
Cohesión	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada

	<i>Información pertinente</i>	La historia es incoherente, presenta contradicciones que hacen muy difícil su comprensión.	La historia es poco coherente al incurrir en abundantes contradicciones.	La historia es coherente en función de la introducción que se presenta en el ejercicio, aunque presenta algún fallo.	La historia es coherente.
	<i>Secuencia ordenada</i>	La narración no aporta datos ni permite su seguimiento espacio-temporal. No realiza presentación, nudo ni desenlace.	No están claras las diferentes partes de la historia, o falta alguna de ellas, omitiendo el marco espacio-temporal en el que esta se desarrolla.	Se presenta un planteamiento, nudo y desenlace con cierto orden, pero no se encuadra	Respeto el orden temporal de la narración, encuadrándola en el espacio y en el tiempo de manera coherente. La historia presenta un planteamiento, nudo y desenlace, siguiendo el orden temporal de los hechos narrados.
Cohesión: mecanismos que permiten formar	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada
	<i>Mecanismos de cohesión gramatical</i>	Errores morfosintácticos generalizados, inadecuada concordancia verbal y de género y número. No	Presenta abundantes errores morfosintácticos, en ocasiones no realiza la adecuada concordancia	Presenta algunos errores morfosintácticos o se produce en el relato alguna falta de concordancia	Ausencia de errores morfosintácticos, el registro y la concordancia tanto verbal como de género y número son adecuados, enlaza adecuadamente las

		enlaza las frases, o no sabe utilizar adecuadamente los conectores.	verbal y de género y número. Los enlaces de las frases son pobres o utiliza incorrectamente los conectores.	verbal de género y de número. Utiliza algunos conectores.	frases utilizando correctamente los conectores.
	<i>Mecanismos de cohesión léxica</i>	Numerosos errores léxicos, empleo inadecuado de los pronombres, abundantes repeticiones.	Algunos errores léxicos. Pobreza expresiva, con repeticiones innecesarias y ausencia de recursos de organización del texto.	Sin errores significativos. Encadena correctamente el texto. Pronominalización adecuada pero plana.	Precisión léxica. Uso correcto y expresivo de pronombres y adverbios. Riqueza de enlaces, sinónimos, anáforas y catáforas.

	<i>Puntuación correcta del texto</i>	No puntúa correctamente u omite las puntuaciones.	Presenta abundantes fallos de puntuación u omisiones muy significativas de los mismos.	Presenta algún fallo en la puntuación u omite los signos de puntuación en alguna ocasión.	Correcto uso de la puntuación (puntos, comas y división de párrafos). Cambia de párrafo cuando incorpora una nueva idea, y separa en párrafos la presentación, el nudo y el desenlace.
Adecuación: situación comunicativa (el contexto)	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada
	<i>Registro adecuado para el tema</i>	Ausencia de un vocabulario adecuado al tema, pobreza en el uso de los términos.	Vocabulario bastante pobre, carece de recursos.	El vocabulario es fluido, aunque repite ciertos términos.	Presenta un vocabulario rico y adecuado al tema que se trata.

Nota. Lomas (2017, pp. 127-130)

Sobre el concepto de lectura, Lomas (2017) señala que es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. Cuando se lee se incorporan los conocimientos previos, así que la dialéctica entre lector, texto y contexto incide directamente en la comprensión del texto. Para el análisis de competencias lectoras, es relevante también considerar la visión de Petit (2008), en

la que se refiere a la lectura (particularmente de obras literarias) como manera de elaborar la subjetividad del individuo. La lectura puede ser un modo de crear o mantener un espacio propio, íntimo, privado. Puede ser transgresora y desterritorializante: “Este espacio creado por la lectura no es una ilusión. Es un espacio psíquico, que puede ser el sitio mismo de la elaboración o la reconquista de una posición de sujeto” (Petit, 2008, p. 45).

En cuanto a la lectura y la democratización, Petit opina que, bajo ciertas condiciones, la difusión de la lectura puede contribuir a incentivar el proceso en el que cada persona pueda ser sujeto de su destino singular y compartido, es decir, una democratización. Incluso considera que, mediante la lectura, aún episódica, se puede estar mejor equipado para manejar lo que suceda, resistir procesos de marginación, opresión, así como para posicionarse como sujeto y no únicamente como objeto de los discursos de otros (Petit, 2008).

La vinculación de la lectura y la escritura, según refiere Lomas, es una de las actividades más útiles para el aprendizaje de la comprensión de textos. Además, la escritura de textos sirve para analizar y entender muchos aspectos textuales como la estructura.

Finalmente, en el contexto de la lectoescritura y el pensamiento crítico, las competencias comunicativas emergen como un componente fundamental para el desarrollo educativo. En la educación moderna, estas competencias no solo implican la habilidad de aplicar conocimientos, sino también la integración de valores y actitudes que promuevan un desarrollo integral y contextualizado de los individuos. La comprensión de la competencia comunicativa, como la capacidad de utilizar el lenguaje en diferentes contextos, resalta su rol esencial en la formación de personas críticas y reflexivas. Arango (2006) y Lomas (2017) aportan clasificaciones detalladas de estas competencias, incluyendo las dimensiones lingüística, paralingüística, pragmática, textual y otras. La competencia comunicativa se entiende como un conjunto de conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la socialización, crucial para la interacción efectiva y el pensamiento crítico.

El análisis de competencias en el contexto educativo revela que el dominio del lenguaje va más allá de la gramática, abarcando aspectos como la comprensión lectora, la producción escrita y la reflexión crítica sobre el uso del lenguaje. Lomas (2017) y Petit (2008) subrayan la importancia de estas habilidades en la creación de un espacio psíquico y social que permita a los individuos posicionarse como sujetos activos en su realidad. El uso del lenguaje no solo facilita la comunicación, sino que también tiene implicaciones políticas y sociales, influyendo en la construcción de identidades y en la resistencia a procesos de marginación.

Es así como se refuerza la importancia de integrar las competencias comunicativas en la formación educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad. El desarrollo de habilidades comunicativas, desde la comprensión lectora hasta la expresión escrita, es esencial para fortalecer el pensamiento crítico y promover una participación reflexiva en la sociedad. En el siguiente apartado, se explorará cómo estas competencias se pueden cultivar de manera efectiva en entornos educativos alternativos, enfatizando la necesidad de estrategias que vayan más allá de la educación tradicional para abordar las deficiencias actuales y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

2.3 Métodos de intervención educativa en el marco de la investigación-acción

En el marco de la investigación-acción, la incorporación de métodos de intervención educativa resulta esencial para abordar los problemas prácticos identificados en el entorno educativo y, simultáneamente, para generar conocimiento valioso sobre la efectividad de estas estrategias. Los métodos de intervención, que se describirán, permiten la aplicación concreta de cambios y prácticas en el contexto educativo, alineándose con el ciclo reflexivo característico de la investigación-acción. Al implementar estas intervenciones, se facilita la observación directa de los resultados, lo que enriquece el proceso de reflexión y ajuste continuo.

Además, la documentación y el análisis de estas intervenciones no solo contribuyen a la solución de problemas inmediatos, sino que también aportan datos cruciales para la generación de conocimiento teórico. Estos datos ayudarán a desarrollar nuevas estrategias educativas basadas en evidencia, ampliando la comprensión sobre las prácticas más efectivas en contextos similares. De esta manera, los métodos de intervención educativa no solo resuelven problemas específicos, sino que también enriquecen el conocimiento teórico en el campo de la educación.

Por lo general, las intervenciones educativas están relacionadas con las dificultades de aprendizaje que National Joint Committee on Learning Disabilities (*What Are LD?*, 2020) define como “un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas” (Sánchez, 1995, p. 94); además, apuntan que dichos trastornos se asocian a disfunciones del sistema nervioso y pueden ser permanentes.

A pesar de que el interés de este trabajo no es abordar los trastornos relacionados con disfunciones del sistema nervioso, sí podría caber la consideración de que el analfabetismo funcional y la falta de apropiación del conocimiento son dificultades de aprendizaje puesto que se relacionan con lo que menciona la definición de la NJCLD, por lo tanto, sería pertinente una intervención educativa.

Por otra parte, Negrete (2010) considera que la intervención educativa abarca acciones fuera de los programas educativos regulados por las instituciones, lo cual ofrece respuestas a demandas específicas de enseñanza aprendizaje en medios de educación no formal.

Toda intervención requiere una reflexión profunda e implica la modificación de prácticas que no son aisladas, sino que se relacionan con comunidades de afiliación, identidades, experiencias y acciones (Remedí, 2004). Así mismo, es necesario entender la teoría grupal para poder realizar

la intervención, puesto que se ponen en movimiento relaciones en la comunidad que varían de acuerdo con los contextos. Además, Remedí (2004) agrega la importancia de un concepto que considera central: experiencias situadas, descritas como aquellas que ocurren en contextos relevantes y particulares, es decir, abonan a la construcción de conocimiento significativo.

Fernández (1999) indica que existe un proceso en la intervención y consiste en diagnóstico, planificación (que incluye la intervención), evaluación y posibilidad de modificación y realización de un nuevo diagnóstico. El autor clasifica los métodos de acuerdo con el enfoque: centrados en el alumno, centrados en el contenido y centrados en las condiciones de aplicación.

Tabla 3. *Métodos de intervención educativa según su enfoque*

MÉTODOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA		
Clasificación según su enfoque		
Centrados en el alumno	Centrados en el contenido	Centrados en las condiciones de aplicación
a. Intervención de procesamiento psicológico	a. Especializados o de "autor"	a. De enfoque conductual
b. Intervención relativa a estados secuenciales de desarrollo	b. Métodos basados en el desarrollo de habilidades	b. De enfoque psicoterapéutico
c. Intervención relativa a test	c. Métodos con relevancia en los materiales (de "editorial")	c. De enfoque didáctico

Nota. Fernández (1999, p. 11)

Por su parte, en el campo de la *intervención socioeducativa* específicamente, Úcar (2018) menciona que se trata de acciones en el marco de una problemática sociocultural cuya finalidad es generar escenarios que incidan en las personas y sus comunidades, dotándoles de recursos y aprendizajes para mejorar su situación que puede abarcar una variedad de desafíos, como pobreza, desigualdad, exclusión social, falta de acceso a educación o servicios básicos, entre otros.

La intervención socioeducativa se produce en el contexto cotidiano de las personas y se determina por el mismo; implica una negociación entre el educador y el sujeto o la comunidad. Las características de la intervención socioeducativa (acción) son las siguientes (Úcar, 2022, p.5):

- Sociocultural: Responde a una situación o una problemática enmarcada en la vida social y cultural de personas, grupos o comunidades
- Procesual: Tiene un principio, un tiempo variable de desarrollo en función de las características de la acción y un final.
- Relacional: En ella interactúan uno o más educadores con una persona, un grupo o una comunidad.
- Situada: Se desarrolla en un marco sociocultural contextual –físico y/o digital- y territorial específico. Dichos marcos se concretan todavía más en las instituciones u organizaciones en las que trabaja el profesional de la educación social. Se desarrolla en el marco de la vida cotidiana de las personas, grupos y comunidades.
- Política: Opera en el marco de las determinaciones y límites legales establecidos por las políticas sociales, económicas y culturales del lugar concreto en el que se produce.

- Ética: Obedece a los valores de las personas implicadas –educador y participantes en la relación socioeducativa. Dichos valores dependen o son influenciados por el marco establecido por los valores de la organización/institución donde se produce la intervención, por la moral social y por el marco más general de los Derechos Humanos

La intervención socioeducativa, en su esencia, es un proceso que se adapta a las realidades y necesidades concretas de las personas y comunidades con las que trabaja. La característica sociocultural subraya la importancia de enmarcar la intervención dentro del contexto social y cultural de los participantes, asegurando que las acciones sean relevantes y respetuosas con sus realidades. La procesualidad permite que la intervención sea flexible y ajustable a lo largo del tiempo, reconociendo que el cambio y el aprendizaje requieren un proceso gradual y adaptativo.

La relacionalidad de la intervención destaca la necesidad de una interacción continua y dinámica entre los educadores y los participantes, facilitando el intercambio de conocimientos y la construcción conjunta de soluciones. Este aspecto está estrechamente ligado a la característica situada, que refuerza la importancia de operar dentro de contextos específicos, ya sean físicos o digitales, para asegurar que la intervención esté alineada con las particularidades de cada entorno.

Desde una perspectiva política, la intervención se enmarca en las normativas y políticas locales, lo que garantiza que las acciones sean viables y sostenibles dentro del marco legal y social.

Finalmente, la ética de la intervención asegura que los valores de todas las partes involucradas sean respetados y que las prácticas se alineen con los principios de los Derechos Humanos, promoviendo una intervención justa y equitativa.

Estas características permiten una comprensión integral de la intervención socioeducativa, facilitando su contextualización y planificación. Al considerar cada una de ellas, se puede

diseñar una intervención que no solo responda a las necesidades inmediatas de las personas y comunidades, sino que también fomente un desarrollo sostenible y participativo, alineado con los valores y realidades socioculturales de los participantes. Así, la intervención no solo busca abordar problemas específicos, sino también contribuir al empoderamiento y mejora continua de las comunidades en las que se lleva a cabo.

2.4 Intervención en comunidades vulnerables: marginación urbana

En América Latina, el concepto de *marginalidad urbana* se utiliza para analizar las configuraciones socioculturales, económicas y políticas de las ciudades (Saldarriaga, 2021). A partir de la década de 1960, este término comenzó a emplearse en la región. Sin embargo, según Delfino (2012), desde la década de 1930 se denominaba marginales a los asentamientos urbanos ubicados en las periferias, que comenzaron a crecer y cuyas características se definían en relación con lo urbano y las carencias comparativas con respecto al resto de la ciudad. Con el tiempo, la marginalidad se convirtió en un concepto que designaba no solo a los asentamientos pobres de la periferia, sino a cualquier grupo poblacional que presentara características de degradación urbana, independientemente de su ubicación geográfica (Cingolani, 2009).

La escuela pública tiene una relación directa con la marginalidad. Ferreira Montero de A. S. (2006) enumera cuatro características de las escuelas urbano-marginales: son públicas, el Estado las sostiene, atienden a las “clases bajas”, los docentes que ahí laboran están poco preparados o motivados. La desigualdad social ocasionada por la pobreza se concentra en las zonas urbano-marginales; de ahí, se observan las consecuencias de esta segregación en el ámbito escolar. Schifelbein y Schifelbein (2008) explican que las familias pobres, en comparación con el resto de la población, tienen desventajas tales como que entre el 2 y 4% no ingresan al sistema educativo, una quinta parte de la población infantil de 5 y 6 años no ingresan al nivel inicial y el porcentaje de repetidores es superior.

Otro de los problemas que se identifican en las escuelas urbano-marginales es que se enseña de manera incompleta (Enríquez, 2011). Los contenidos pueden sufrir modificaciones según el criterio de los docentes, quienes piensan que los alumnos no tienen la capacidad de entender, aprender y que posiblemente no llegarán a la universidad, así que empobrecen las enseñanzas curriculares. Enríquez (2011) concluye que la escuela en el contexto marginal podría convertirse en un espacio que perpetúe las desigualdades, pero también podría ser un motor que genere transformación social, promoviendo la importancia y participación de los sujetos educativos. Martínez-Martínez y Torres (2019), respecto al índice de marginación en México, encuentran en la percepción de los entrevistados sobre las escuelas privadas, en comparación con las públicas o de colonias populares, los motivos por los que eligen cada escuela y el estilo de enseñanza en cada caso. Estos motivos pueden incluir:

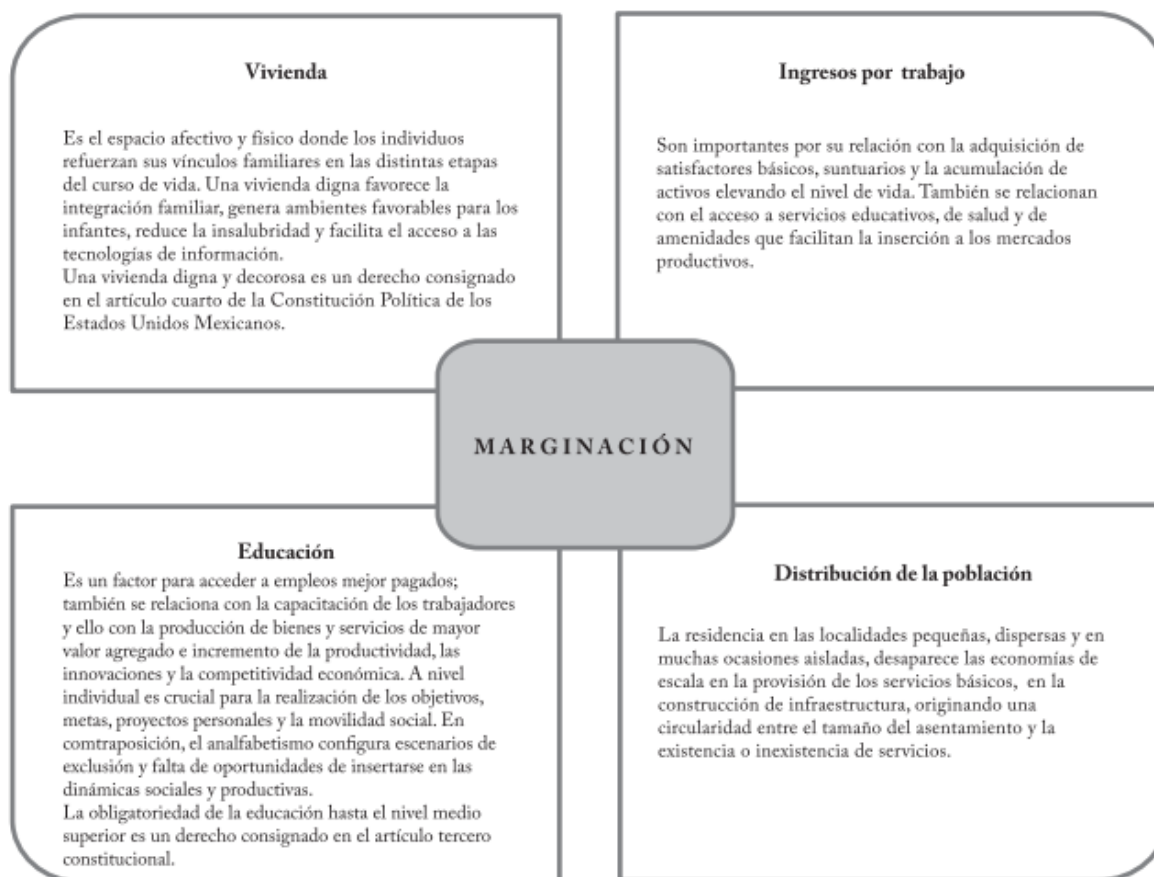
- Calidad de la educación: percepción de que las escuelas privadas ofrecen una mejor calidad educativa en comparación con las públicas.
- Recursos y facilidades: Disponibilidad de mejores recursos, infraestructura y facilidades en las escuelas privadas.
- Seguridad: Percepción de mayor seguridad y un ambiente más controlado en las escuelas privadas.
- Prestigio social: Consideración del prestigio y estatus social asociado a asistir a una escuela privada.
- Estilo de enseñanza: Preferencias por los métodos de enseñanza utilizados en las escuelas privadas en contraste con las públicas.
- Oportunidades futuras: Creencia de que asistir a una escuela privada puede abrir más oportunidades académicas y profesionales en el futuro.

Para el análisis anterior, se utilizó como medio de comparación el índice de marginación municipal que se contrasta con las respuestas obtenidas en las entrevistas en un estudio que

elabora el Consejo Nacional de Población en México (CONAPO), en este caso el del año 2015, y consta de cuatro dimensiones: educación (analfabetismo, personas que no han terminado la escuela primaria); vivienda (casas sin servicios de plomería o sanitarios, hogares sin electricidad, hogares sin tuberías de agua, hogares con cualquier nivel de hacinamiento, casas con piso de tierra); distribución de la población (ciudades con menos de 5,000 habitantes); ingreso monetario (población laboral que gana hasta dos veces el salario mínimo). De acuerdo con los criterios anteriores, se crea el índice de CONAPO con las clasificaciones de marginación: muy alta, alta, medio, baja y muy baja. El Consejo Nacional de Población (CONAPO) no establece una cantidad específica de indicadores que determine si un área se considera de alta o baja marginación. La evaluación de la marginación es compleja y abarca diversos aspectos, como la educación, la vivienda, la distribución de la población y el ingreso económico.

La clasificación de un área como de alta o baja marginación se realiza mediante un análisis detallado que considera el conjunto de indicadores y su impacto en la calidad de vida de la población local. No se trata simplemente de contar cuántos indicadores cumple una región, sino de comprender cómo interactúan estos factores y cómo afectan el bienestar de la comunidad en su conjunto. En resumen, no existe un criterio fijo para determinar la marginación; más bien, se realiza una evaluación integral que tiene en cuenta la complejidad y la interrelación de diversos factores.

Figura 3. Dimensiones de la marginación



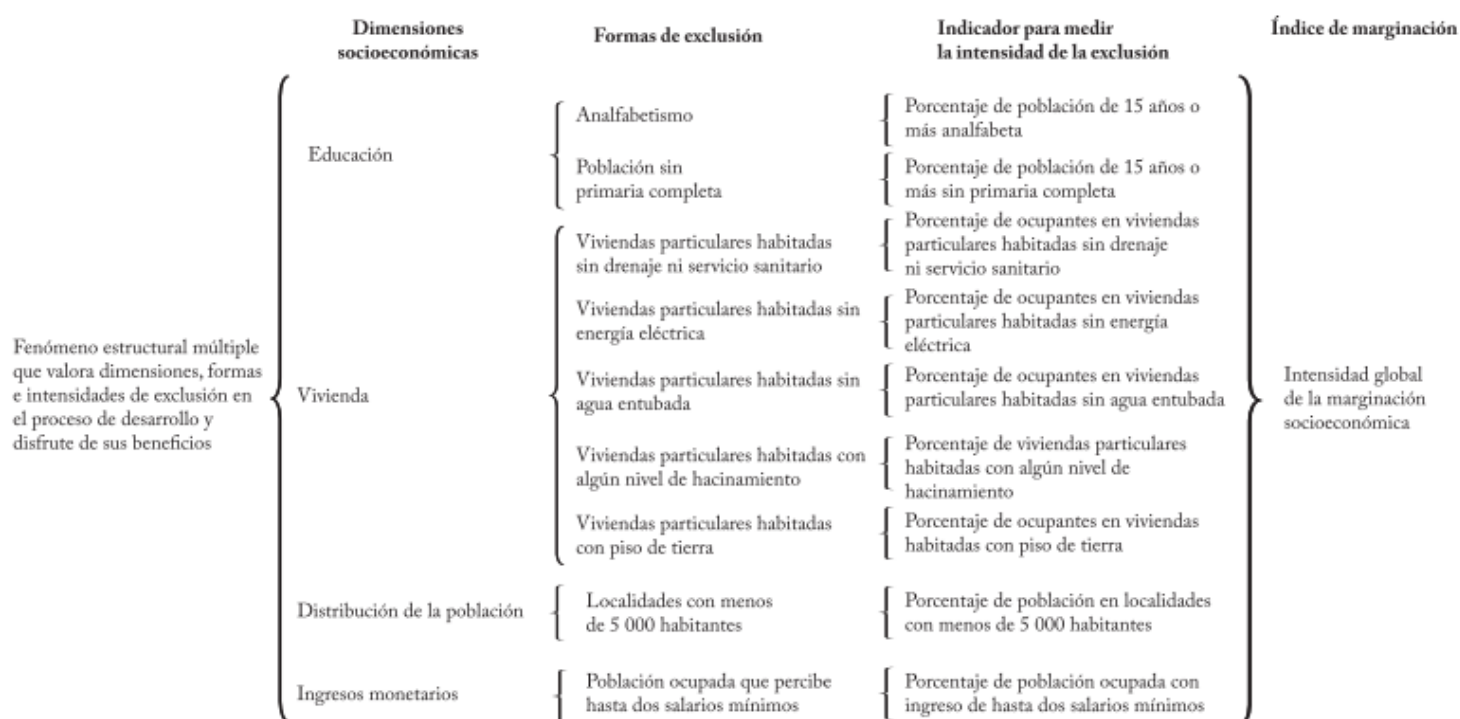
Nota. Consejo Nacional de Población. (s.f.).

Asimismo, dentro del análisis de los factores de marginación, se realizaron entrevistas para encontrar las respuestas a preguntas como 1) de acuerdo con el nivel de marginación, ¿qué tipo de escuela se considera mejor? 2) ¿cuáles son los motivos para señalar que una escuela es mejor que otra?, y 3) estudiar en una escuela pública o privada, ¿puede afectar el aprendizaje de los alumnos?

Como resultado se encontró que existe una clara preferencia por las escuelas privadas (no importa el nivel de marginación de la persona entrevistada). Las personas que viven en territorios de baja y muy baja marginación, es decir, los entrevistados con mayor poder adquisitivo, prefieren las escuelas privadas porque es donde estudiaron ellos o donde estudian

sus hijos. Cuando los padres y madres de familia tienen mayores recursos que la generación que los antecede, buscan este tipo de escuelas. Justifican su elección mencionando que ofrecen clases que en las escuelas públicas no tienen como inglés, computación e incluso otros idiomas como francés o alemán; además creen que cuentan con mayor vigilancia.

Figura 4 Esquema conceptual de la marginación



Nota. Consejo Nacional de Población. (s.f.). Índice de Marginación Municipal 2015.

Quienes no estudiaron en escuelas privadas ni tampoco sus hijos están en ellas consideran que la escuela privada es mejor porque han escuchado comentarios de alguien cercano que sí estudió allí. Incluso en la investigación se destaca que, en áreas rurales o semiurbanas, siendo zonas de alta y muy alta marginación donde no cuentan con escuelas privadas, también la evalúan como superior a las escuelas públicas. (CONAPO, 2015)

Los entrevistados en este estudio de la CONAPO (20165) mencionan la infraestructura, el currículum y clases adicionales para preferir la escuela privada, pero también la encuentran preferible porque pueden exigir más de las autoridades escolares y de los docentes, ya que se les paga directamente por un servicio. Incluso las personas entrevistadas en condiciones de alta marginación tienden a creer que “con dinero todo es mejor”.

Otro factor es el desempeño de los docentes, que se relaciona con la cantidad de alumnos que atiende en las escuelas privadas. Al ser grupos más reducidos, los padres de familia perciben que es posible una atención más personalizada; también, que los profesores se ausentan menos porque tienen contratos diferentes a los de las escuelas públicas y tampoco hay paros laborales.

En cuanto al aprendizaje en relación con el tipo de escuela, la mayoría lo vincula con la actitud y el empeño que los alumnos dediquen a sus estudios, pero sin dejar de lado el reconocimiento, según su percepción, de que las escuelas privadas tienen mejor calidad en general.

Las personas entrevistadas señalan que el contexto educativo también es relevante e influye en el aprendizaje; opinan que no es lo mismo estudiar en una zona rural en donde reciben apoyo limitado por parte de sus padres, ya que se afecta el desempeño escolar. Se mencionó que a las escuelas privadas asisten personas con mayores recursos económicos, por lo cual, no sería útil poner una escuela privada en una zona marginada. Aquellos en contextos de baja y muy baja marginación y que han tenido acceso a educación privada, identifican la existencia de distintos tipos de escuela privada relacionada con el costo.

Como conclusiones se resalta que, en México, para 2015, la mitad de la población vivía en condiciones de pobreza y 9.5% en pobreza extrema según el Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social (CONEVAL), factor que excluye de poder pagar una educación privada a todos los que se encuentren en esta clasificación. A pesar de que el

estudio realizado por Martínez-Martínez y Torres (2019) no profundiza en las razones por las que la mayoría de las personas consideraron como mejor opción la educación privada, el investigador señala que las evidencias indican que esta percepción se debe a que la escuela privada representa una aspiración, ya que solo 16.32% de los entrevistados estudiaron (ellos o sus hijos) en escuela privada, pero la idea se generaliza en casi todos los participantes en la muestra.

Resulta relevante para la presente investigación conocer que los mexicanos que se encuentran en condiciones de marginación aspiran a lo que consideran mejores oportunidades educativas a los que no pueden tener acceso. Las comunidades vulnerables o marginadas que se ubican en el área metropolitana de las ciudades están a merced de la frustración que puede surgir de observar en su entorno cercano, comodidades, artículos, bienes y servicios que no pueden costear.

El análisis de la percepción sobre la educación privada y su relación con la marginación urbana revela aspectos cruciales sobre las desigualdades educativas en contextos de alta marginación. Las percepciones y realidades educativas están profundamente influenciadas por factores socioeconómicos. Esta información subraya la necesidad de intervenciones educativas que aborden no solo la calidad de la educación, sino también la desigualdad en el acceso a recursos educativos.

Por otra parte, se suma la corrupción a la multiplicidad de factores y situaciones que afectan a las comunidades marginadas. La marginación en las comunidades vulnerables se ve significativamente intensificada por la corrupción, que actúa como un factor agravante de las desigualdades existentes. En particular, la corrupción educativa contribuye a la desigualdad en el acceso y la calidad de la educación, creando barreras adicionales para quienes ya enfrentan condiciones de desventaja. Este fenómeno no solo limita la disponibilidad y la calidad de los servicios educativos, sino que también perpetúa la exclusión y profundiza la brecha entre los

que tienen acceso a oportunidades educativas y aquellos que quedan marginados. Así, la corrupción se convierte en un obstáculo crucial que impide el progreso hacia una educación equitativa y accesible para todos.

La corrupción educativa se destaca al incidir en la deserción escolar, la distribución inequitativa de becas, la falta de oportunidades, entre otros factores. La corrupción en el sistema educativo, según Hallak y Poisson se define como “el uso sistemático del cargo público en beneficio privado, con un impacto notorio en la disponibilidad y calidad de los bienes y servicios educativos y, por consiguiente, en el acceso a la educación y en su calidad y equidad” (Hallak y Poisson, 2002, p. 29).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) señala que la educación es un derecho humano que incide directamente en la vida de los individuos, por lo tanto, es prioritaria la búsqueda de la paz, así como erradicar la pobreza y promover el desarrollo sostenible, todo esto mediante prácticas educativas de calidad. Los objetivos mencionados se deforman cuando existe corrupción en el proceso educativo y son los pobres quienes se ven afectados principalmente, tal como lo señala la UNESCO, puesto que se limita o impide su acceso a la educación, se origina mal uso de recursos económicos, aumenta la deserción escolar, entre otras acciones.

Los diversos escenarios en los que sucede la corrupción en el contexto educativo pueden ser desde la escuela misma, el aula de clases, la dirección escolar y el área administrativa de una institución de cualquier nivel académico, así como las áreas administrativas que supervisan el desempeño de las escuelas, oficinas regionales, y la “cadena de mando”. Podría ocurrir en los niveles superiores del sistema administrativo como subsecretarías además de los sindicatos de docentes y trabajadores de la educación en general.

La UNESCO, mediante el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP), ha creado un sitio web llamado ETICO que está dedicado al tema de la corrupción en la educación y muestran una tabla, adaptada de Hallak y Poisson (2009), que señala una tipología de ocasiones de corrupción en la educación.

2.4.1 Exploración etnográfica en zonas vulnerables

Durante el desarrollo del trabajo de campo de la presente investigación, se utilizó la exploración etnográfica. Como producto de este tipo de investigación, se obtiene un informe que describe la cultura de la comunidad, quienes realizan la investigación se vuelven observadores participantes cuando integran a los datos recogidos la visión subjetiva que intenta explicarlos (Angrosino, 2012). En general, el método etnográfico “implica la recogida de información sobre los productos materiales, las relaciones sociales, las creencias y los valores de una comunidad” (Angrosino 2012, p. 17).

Desde la perspectiva etnográfica se estudia la competencia comunicativa:

Se observa que en las colectividades humanas existen una serie de situaciones de comunicación que funcionan como escenarios en los que de forma prototípica se producen una serie de escenas o acontecimientos comunicativos en los que los recursos verbales y no verbales a disposición de los actores se articulan en forma de comportamientos socioculturalmente reconocidos como apropiados o adecuados, como esos comportamientos que constituyen la competencia comunicativa, parte fundamental de la competencia cultura (Tusón, 2009, p. 227).

Los acontecimientos comunicativos de la sociedad son el objeto de observación del enfoque etnográfico. Se trata de establecer cuáles son las situaciones típicas que ocurren en el entorno y puede tratarse de una conversación cotidiana, entrevista de trabajo, conferencia, taller, etcétera (Tusón, 2009).

Malinowski (1985) pensaba que, tanto en las ciencias exactas como en las ciencias sociales y humanidades, era importante la descripción de los métodos utilizados para la observación y recolección de datos de las investigaciones.

Considero que una fuente etnográfica tiene valor científico incuestionable siempre que podamos hacer una clara distinción entre, por una parte, lo que son los resultados de la observación directa y las exposiciones e interpretaciones del indígena y, por otra parte, las deducciones del autor basadas en su sentido común y capacidad de penetración psicológica (Malinowski, 1985, p. 41).

En sus escritos, Malinowski (1985) habla de indígenas, pues se refiere a la investigación que realizó en Nueva Guinea, describiendo las dificultades que tuvo y la metodología que utilizó, a la que se le llama *Observación participante*. A través de esta se realiza la recolección de datos de un entorno determinado, ya sea que el investigador participe abiertamente o de forma encubierta. Así lo señala Robledo (2009), quien considera que la *observación participante* se puede complementar con entrevistas y otras técnicas que le permitan al investigador obtener información directa de sujeto de estudio.

El método etnográfico ha permeado hacia diversas disciplinas y orientaciones teóricas: estructural-funcionalismo, interaccionismo simbólico, feminismo, marxismo, etnometodología, teoría crítica, estudios culturales, postmodernismo (Angrosino, 2012). La teoría crítica es la que se abordará, ya que es una de las teorías de aproximación consideradas en esta investigación.

Se trata del estudio de las ciencias sociales para cuestionar los supuestos de las instituciones dominantes de la sociedad. El enfoque filosófico de los etnógrafos críticos es el desarrollo de “epistemologías de punto de vista múltiple”, lo que implica un “reto explícito al supuesto tradicional de que había una definición objetiva comprendida por todos, de lo que constituye una cultura” (Angrosino, 2012, p. 31). Esta perspectiva surge desde la idea de que además de la existencia de sujetos diferentes con opiniones diversas dentro de la comunidad, también los etnógrafos podrían ofrecer análisis variados de lo que han observado.

De este modo los teóricos críticos promueven un estilo de investigación etnográfica “dialógico, dialectal y colaborativo” (Angrosino, 2012, p. 31). El investigador explica que, al referirse a etnografía dialógica, indica que no está basada en las relaciones de poder que tradicionalmente se supondrían entre el entrevistado y el entrevistador, sino que se busca una conversación entre pares, que fluya de ida y vuelta.

Sobre el sentido dialéctico, Angrosino (2012) menciona que se busca obtener la verdad a través de las opiniones, creencias, valores en confluencia y divergencia, pero no de una homogenización artificialmente impuesta. Y en cuanto al sentido colaborativo, se resalta la idea de que, en la investigación crítica, sobre todo en la investigación-acción participativa, se busca que los miembros de la comunidad sean quienes se apropien de la investigación y la realicen ellos mismos, mediante la guía del investigador.

Al trabajar con la etnografía como método se destaca de otras formas de realizar investigación, ya que es un método de campo (se trabaja desde el entorno donde viven los sujetos a investigar); es personalizado puesto que lo realizan investigadores que se convierten en participantes y observadores de lo que estudian; es multifactorial puesto que implica el uso de dos o más técnicas de recogida de datos con el objetivo de llegar a una conclusión respaldada por la forma en la que se alcanzó; requiere un compromiso a largo plazo; es inductivo puesto que hace uso de detalles descriptivos para formar patrones generales; es dialógico y es integral ya que se busca describir de la manera más completa al grupo estudiado. (Angrosino, 2012).

Como producto, el informe etnográfico se realiza como una narración que involucre al lector en una experiencia real y cercana con la comunidad de estudio. Las formas más comunes en las que se presentan estos relatos son mediante historias realistas emocionalmente neutrales, historias confesionales que implican que el etnógrafo se describa como un actor central en el proceso de investigación e historias impresionistas que hacen uso de recursos literarios. (Angrosino, 2012).

En cuanto a estudios etnográficos en zonas marginadas las aportaciones de Peláez (2012) plasmadas en el artículo “La infancia pobre, marginada y excluida. Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa”, resulta relevante desde la descripción de la exclusión social. Peláez menciona que parte desde la ruptura del vínculo social que une a las personas con la comunidad, así como la pérdida de los derechos sociales. Se trata de condiciones ligadas a la pobreza y sus dimensiones económicas y hasta las dimensiones políticas que se ven afectadas. Así, se va construyendo el concepto de aislamiento, marginación, desafiliación, desde etnografías de la exclusión, mediante la violencia simbólica y la dominación. En América Latina dentro de los fenómenos asociados a la pobreza urbana, niños de la calle, violencia juvenil, y educación de minorías.

Las líneas argumentales de las etnografías evidencian que podemos realizar aproximaciones desde dos perspectivas íntimamente relacionadas: las condiciones de vida –sociales, culturales y materiales- de la población, y las imágenes culturales. En ambas los procesos de exclusión son mediados por factores de clase, edad, género, etnia, así como de territorio (Peláez, 2012, p. 86).

Dentro de su trabajo, Peláez cita a Monreal (1966): buscar las causas de la pobreza en los mismos pobres evidencia la poca comprensión de las condiciones políticas y económicas que engendran la pobreza y la exclusión. Dentro del estudio etnográfico surgen las características que deben tener las estrategias desde el punto de vista socioeducativo, para crear entornos inclusivos como antídotos a la marginación (Peláez, 2012, p. 92):

1. El respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual
2. Asumir el protagonismo de las personas en su propia vida y no tratarlas como dependientes, carentes o pertenecientes a un grupo subalterno
3. El acceso a condiciones de igualdad a una educación de calidad

4. La estrecha coordinación de las políticas educativas y sociales con el resto de las políticas públicas y de iniciativas sociales.

El capítulo dedicado a la exploración etnográfica en zonas vulnerables ha permitido una comprensión profunda de las dinámicas culturales y comunicativas en comunidades marginadas. A través de la etnografía, se ha podido observar y documentar la vida cotidiana de estas comunidades, revelando cómo las prácticas comunicativas y las estructuras sociales influyen en la realidad socioeducativa. La etnografía, al integrarse en el entorno natural de los sujetos de estudio, ha brindado una perspectiva detallada y matizada que las metodologías más tradicionales a menudo pasan por alto.

La exploración etnográfica ha destacado la importancia de considerar la competencia comunicativa como un componente central en la educación y el desarrollo comunitario. Se ha evidenciado que la comunicación no solo actúa como un medio de interacción, sino que también está intrínsecamente ligada a los valores culturales y a las prácticas sociales que moldean la experiencia educativa. Al integrar tanto la observación directa como las interpretaciones contextuales, el enfoque etnográfico ha proporcionado un entendimiento más completo de las barreras y oportunidades que enfrentan estas comunidades.

La reflexión sobre los estudios etnográficos en zonas marginadas resalta la necesidad de estrategias socioeducativas que reconozcan y aborden la diversidad cultural y las desigualdades estructurales. Las aportaciones de autores como Peláez han sido cruciales para identificar las condiciones que perpetúan la exclusión social y para proponer enfoques inclusivos que respeten y valoren la diversidad. La investigación etnográfica ha subrayado que, para combatir efectivamente la marginación, es esencial implementar políticas y prácticas que promuevan la igualdad y la inclusión, y que fomenten la participación de las comunidades en su propio desarrollo.

En conclusión, la etnografía ha demostrado ser una herramienta poderosa para el análisis y la intervención en contextos vulnerables. Su enfoque integral y participativo proporciona una base sólida para el diseño de estrategias educativas que buscan mejorar las condiciones de vida y fomentar el desarrollo equitativo. A través de la observación detallada y la comprensión profunda de las dinámicas culturales, se abre el camino hacia un abordaje más justo y efectivo en la intervención socioeducativa.

2.5 Los pasos de un método específico de intervención generado desde la Investigación-acción

Retomando las aportaciones de Xavier Úcar (2022, pp. 7-13) para la intervención socioeducativa, se señalan enseguida las acciones que habría que llevar a cabo para elaborar una intervención:

1. Conocer y analizar el contexto a intervenir
2. Determinar los problemas y potencialidades de los sujetos
3. Aproximación y contacto con los sujetos
4. Diseño de un plan de acción inicial
5. Contrastar, modificar y consensuar con los sujetos el plan de intervención
6. Efectuar las acciones diseñadas
7. Cierre de la intervención.

En el caso que nos ocupa se toma en cuenta lo anterior considerando también que se pretende la *replicabilidad* del método de esta investigación. Respecto a la replicabilidad (reproducibilidad, replicación), García-Bullé (2022) la define como la capacidad de que se repita un experimento, acción, investigación aún y que el contexto cambie y sean otros los investigadores y sujetos. Para lograr dicha característica, este autor considera que la clave se encuentra en comunicar de forma clara y detallada los pasos de un experimento, investigación, metodología y estudio;

asimismo, refiere las recomendaciones dadas por la prensa Nacional de Academias en Estados Unidos, que incluyen (García-Bullé, 2022):

- Descripción completa de métodos, instrumentos, y demás variantes
- Desglose claro del análisis de datos y decisiones para la exclusión de datos
- Explicación de las decisiones analíticas correspondientes, cuándo fueron tomadas esas decisiones y si el estudio a realizar era con fines exploratorios o de confirmación
- Discusión sobre las restricciones generales (qué aspectos metodológicos podrían ser cambiados sin alterar el resultado, el cual debe permanecer constante)

3. Método

La presente investigación es de carácter cualitativo; se enfoca en observar con cuidado las palabras, acciones y contexto de las personas para lograr una comprensión profunda. Aunque en este enfoque no se efectúa un conteo estadístico, se busca comprender y exponer los hallazgos de manera detallada, lo cual otorga el mismo valor científico que los estudios cuantitativos (Maycut y Morehouse, 1999). Desde esta perspectiva cualitativa, la investigación se desarrolla mediante la metodología de la investigación-acción. Esta metodología se caracteriza por la implementación de estrategias que buscan la mejora del sistema educativo y social, constituyendo un ejercicio práctico de investigación a través de ciclos de acción y reflexión (Latorre, 2004). La investigación-acción se distingue por ser práctica, participativa, colaborativa, emancipatoria, interpretativa y crítica (Zuber-Skerrit, 1992).

3.1 Tipo de estudio

Dentro de la investigación-acción existen diversas modalidades que señala Latorre (2004): la modalidad técnica, la práctica y la crítica emancipatoria. Esta investigación aborda la crítica emancipatoria que incorpora ideas de la teoría crítica y se centra en la práctica educativa,

vinculando y contextualizando las ideas críticas con la sociedad o comunidad en donde se aplica; además, busca transformar las formas tradicionales de trabajo.

La investigación-acción se concibe como una espiral que alterna entre la acción y la reflexión. Las fases que la constituyen son planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre, 2004). El modelo que se toma como base es el propuesto por Kemmis (1989), citado por Latorre (2004), y consta de dos ejes: el estratégico (acción y reflexión) y el organizativo (planificación y observación).

Las fases del proceso de acuerdo con Kemmis (1989) son planificación, acción, observación y reflexión. Es fundamental una mirada retrospectiva en estas fases, así como una intención prospectiva dentro de una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción. El modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos conformados por cuatro momentos (Kemmis, 1989, citado en Latorre, 2004, pp. 35-36):

1. El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
2. Un acuerdo para poner el plan en práctica.
3. La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
4. La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación y acción críticamente informada, a través de ciclos sucesivos.

En suma, la investigación-acción, como metodología investigativa, ofrece una estructura dinámica para el desarrollo de modelos de intervención educativa que buscan no solo comprender, sino transformar las prácticas existentes. Entre sus diversas modalidades, la investigación-acción crítica emancipatoria se destaca por su enfoque en la transformación social y educativa, vinculando la teoría crítica con la práctica en contextos específicos. Esta modalidad

se basa en un ciclo continuo de acción y reflexión, representado en el modelo propuesto por Kemmis, que articula la intervención en cuatro fases fundamentales: planificación, acción, observación y reflexión. La planificación inicial se centra en desarrollar estrategias basadas en un análisis crítico de la situación actual, mientras que la acción implica implementar estas estrategias en el contexto real. La fase de observación permite evaluar los resultados de la intervención, y la reflexión final proporciona la base para ajustar y mejorar el modelo, creando un ciclo autorreflexivo que alimenta la práctica continua. Este enfoque no solo busca mejorar las prácticas educativas, sino también empoderar a las comunidades y fomentar un cambio significativo desde una perspectiva crítica y transformadora.

3.2 Diseño del diagnóstico

Aunque la investigación-acción se aplica generalmente dentro del aula escolar, en este trabajo no se realiza en un contexto escolarizado, pues el proyecto busca generar propuestas alternativas de educación, modificando el núcleo pedagógico tradicional. Para ello, se aplica una prueba diagnóstica que permite elaborar una propuesta metodológica, cumpliendo así con el objetivo de la presente investigación.

Los instrumentos que se utilizan en este estudio de investigación-acción incluyen cuestionarios, grupos de enfoque y observación participativa. Además, se emplean grabaciones en audio y video para reforzar la recolección de información. Para la elaboración de estos instrumentos, se toman en cuenta modelos similares, incorporando las palabras clave, objetivos y conceptos manejados en la primera parte de esta investigación.

El cuestionario de elaboración propia contempla 28 reactivos en escala tipo Likert para indagar sobre factores sociales que inciden en el aprendizaje de la lectoescritura y las experiencias trascendentes relacionadas con dicho proceso de aprendizaje. Las dimensiones son las siguientes:

- 1) Dinámica económica familiar
- 2) Dinámica afectiva y de cuidados (familiar)
- 3) Percepción de la violencia local
- 4) Acceso a la cultura (elementos de cultura general, no solo de su comunidad)
- 5) Sentido de pertenencia a su comunidad
- 6) Percepción de marginación
- 7) Relación con la sociedad fuera de su comunidad

Tabla 4. Cuestionario (elaboración propia)

	Reactivos				
DIMENSIONES	Dinámica económica familiar	Tu familia tiene el dinero suficiente para vivir a gusto	Muchas veces te sientes con hambre porque no comiste bien en casa	Te dan dinero para comprar en el recreo	Tu familia tiene muchas deudas
	Dinámica afectiva y de cuidados (familiar)	Tu familia te quiere mucho	Tu familia te cuida bien	Tu familia es muy estricta y te pegan cuando te regañan	Quieres mucho a tu familia
	Percepción de la violencia local	Las calles de tu colonia	En tu colonia puedes andar por	Hay muchos pleitos	Conoces a alguien de la comunidad que haya muerto por algún pleito callejero

		son muy seguras	la calle sin que te pase nada malo	entre las pandillas	
Acceso a la cultura (elementos de cultura general, no solo de su comunidad)	Conoces los museos de la ciudad	Has ido a conciertos, obras de teatro fuera de tu colonia	Conoces una librería	En tu casa tienen libros, además de tus libros de la escuela	
Sentido de pertenencia a su comunidad	Te sientes a gusto donde vives	Quisieras cambiarte de casa	Cuando seas mayor vas a vivir lejos de donde vives ahora	Te gustaría irte lejos y no volver	
Percepción de marginación	En tu colonia tienen los mismos servicios que en otros lados (agua, luz, gas)	Tu colonia es igual de importante que cualquier otra colonia de Monterrey	El lugar donde vives tiene menos cosas bonitas que otros lugares de la ciudad	Los taxis, uber, camiones urbanos, no quieren llevar gente a tu colonia	
Relación con la sociedad fuera de su comunidad	La gente que no es de tu colonia te cae muy bien	Te sientes a gusto cuando visitas un centro comercial grande	Cuando seas mayor vas a estudiar en una escuela	Te molesta que otros niños que viven fuera de tu colonia tengan mejores cosas que las que tú tienes	

			fuera de tu colonia	fuera de tu comunidad	
--	--	--	---------------------	-----------------------	--

Nota. Las opciones de respuesta van del 1 al 5 siendo: 5= muy en desacuerdo, 4= en desacuerdo, 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2= de acuerdo y 1= muy de acuerdo

Un grupo focal o de enfoque es otra de las técnicas que se utiliza para recopilar información. La intención de los grupos focales es promover la apertura de los participantes.

Mediante el grupo de enfoque se evalúan las dinámicas de aprendizaje de la lectoescritura y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico. El ejercicio dura 1 hora con la mitad del grupo muestra y otra hora con el resto. Las dimensiones por considerar son

- 1) Hábitos de estudio
- 2) Relación con la escuela
- 3) Autopercepción de sus capacidades intelectuales
- 4) Interés por aprender
- 5) Desarrollo del pensamiento crítico

Tabla 5. Grupo focal (elaboración propia)

TEMAS A DEBATIR/CONVERSAR		
DIMENSIONES	HÁBITOS DE ESTUDIO	En tu casa ¿dedicas tiempo a estudiar? ¿Dónde estudias o haces tarea (comedor, habitación propia, etc.)? Y si no, ¿por qué no le dedicas tiempo a estudiar o hacer tarea? ¿Qué haces antes y/o después de ir a la escuela?
	RELACIÓN CON LA ESCUELA	¿Te gusta tu escuela? ¿Te tratan bien los maestros(as)? ¿Te gustaría NO tener que ir a la escuela?
	AUTOPERCEPCIÓN DE SUS CAPACIDADES INTELECTUALES	¿Eres inteligente? ¿Por qué sí/no?

	INTERÉS POR APRENDER	¿Te gusta aprender cosas nuevas? ¿En la escuela aprendes cosas nuevas e interesantes?
	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	Debate sobre algún tema que ellos y ellas propongan

Con la **observación participativa** se evaluará también la dinámica de aprendizaje de los participantes. Se pretende observar durante 1 mes, una vez por semana en sesiones de 2 horas, la forma en la que responden a actividades de lectoescritura propuestas por un mediador que les guíe en los ejercicios. Los rubros por evaluar son:

- 1) Lectura
- 2) Comprensión de textos
- 3) Elaboración de textos
- 4) Análisis de información
- 5) Desarrollo argumentativo

Tabla 6 Observación participativa (elaboración propia)

ACTIVIDADES		
DIMENSIONES	LECTURA	Fichas con lecturas para tomar el tiempo y contar las palabras que leen por minuto
	COMPRENSIÓN DE TEXTOS	Ficha de lectura y de preguntas relacionadas con el texto
	ELABORACIÓN DE TEXTOS	Redacción de una breve autobiografía
	ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	Escuchar una noticia y redacción de lo que entendieron
	DESARROLLO ARGUMENTATIVO	Exposición de tema y elaboración de argumentos orales y escritos

Tabla 7. Plan de acción (elaboración propia).

ACTIVIDAD	TIEMPO REQUERIDO	LUGAR	RECURSOS TÉCNICOS NECESARIOS / ACCIONES
Aplicación de cuestionario	45 minutos	Barrio Esperanza o cibercafé	Computadoras portátiles / tabletas
Grupo de enfoque	1 hora cada grupo (2 en total)	Barrio Esperanza	Grabadora de video y audio
Observación participativa	4 sesiones de 2 horas	Barrio Esperanza	Grabadora de video y audio, fichas de trabajo
Observación y reflexión	50 horas	Indiferente	Resultados de los instrumentos de recolección de información
Planificación de la segunda fase	100 horas	Indiferente	Revisión de resultados de la observación y reflexión / análisis de información
Diseño de estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el pensamiento crítico	200 horas	Indiferente	Redacción y diseño de la propuesta metodológica

Dentro del diseño del plan de acción de esta investigación, se contempla primero la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Un segundo momento en el que se realiza la

observación y reflexión de la información obtenida para la elaboración de la propuesta metodológica.

Se prevé que alguna de las dificultades que pueden surgir son con relación a las características de violencia y conflictos de la zona. Además, debido a dichas condiciones, así como a la falta de una persona mayor que acompañe a los menores a sus actividades, es posible que la asistencia de los niños y niñas sea variable.

3.3 Población objetivo

La idea tradicional de la elección de muestras para investigaciones científicas nos ha indicado que se debe hacer una selección aleatoria de entre la población que se estudia. Una muestra aleatoria cumple el objetivo de aumentar la posibilidad de que la población esté bien representada y así se puedan generalizar los resultados. Sin embargo, en las investigaciones cuantitativas realizadas sobre fenómenos humanos, pocas veces se tiene la oportunidad de hacer una selección realmente aleatoria (Maycut y Morehouse, 1999).

Los investigadores cualitativos tienen un objetivo distinto al seleccionar la muestra que está enfocada hacia la adquisición de mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados por un grupo de gente seleccionada.

En cuanto a la cantidad de personas que participan en la muestra, idealmente se recopilan datos en un proceso continuo, hasta que se deje de descubrir información nueva, es decir, hasta que se alcance el punto de saturación que es cuando los datos recopilados son redundantes. Lincoln y Guba (1985) citados por Maycut y Morehouse, indican que si se realiza un estudio de manera cuidadosa se podría alcanzar el punto de saturación con 12 participantes y hasta un máximo de 20.

Para llevar a cabo esta investigación se considera que pueden diferenciarse dos tipos de muestra, según Martínez (2006): la estadística o probabilística y la muestra intencional o

basada en criterios. Esta última es la que se toma en cuenta en esta ocasión, considerando además que es una muestra de caso crítico.

La muestra del presente estudio de caso está formada por 21 participantes de los cuales 11 son niñas y 10 niños. Sus edades oscilan entre los 7 a los 13 años. Se reúnen en la sede de la asociación civil “Barrio Esperanza” en la calle 7ª avenida #1596 en el Cerro de la Campana, Monterrey, Nuevo León.

3.4 Diagnóstico

A partir de lo anterior, se comenzaron los preparativos para iniciar el trabajo en la asociación Barrio Esperanza en el Cerro de la Campana y se retomó la comunicación con el equipo operativo, que a su vez informó al Consejo Directivo los pormenores del trabajo que se pretendía realizar. A través de la directora operativa AAG comenzó la planeación de la aplicación del estudio y se contactó también a las señoras ASP y MPH que son coordinadoras y vecinas del espacio llamado Casa de Apoyo a Mi Comunidad (CAMI) es uno de los tres centros que forman el polígono Barrio Esperanza, ellas son vecinas de la comunidad. Se convocó a algunos de los niños y niñas de CAMI, y el 30 de marzo de 2019 se inició el trabajo.

Participaron 8 niños y 3 niñas.

Las coordinadoras y directora de Barrio Esperanza (BE) revisaron los instrumentos de recolección de datos que se pretendían aplicar. Se realizó una junta para hablar específicamente sobre el cuestionario que se tenía pensado aplicar a los niños y niñas. Nos solicitaron que se omitiera la aplicación de dicho cuestionario, puesto que se planteaban temas que consideraban delicados como la percepción de la violencia en la comunidad, ya que mencionaban que algunos niños de entre 10-12 años o incluso menores comienzan a portar armas de fuego y se involucran en la venta de drogas, por lo que podrían interpretar como una intromisión las preguntas planteadas.

Tomando en cuenta la recomendación, se hizo una entrevista con las coordinadoras del centro de BE para revisar aspectos considerados en el cuestionario. Respecto a las dinámicas de la comunidad, comenta una de las entrevistadas que “no hay mucha comodidad para los niños, no hay suficiente dinero, las personas, sus papás, no son de buen trabajo [...] o sea y no les dan mucho dinero para gastar” (ASP, abril 2023). Dentro del mismo aspecto económico y de cuidados, durante la entrevista comentaron: “muchas de las veces te das cuenta y es muy notorio cuando vienen a las actividades [...] sin comer y [...] de esos comentarios y más o menos tenemos canalizado cuál sí, cuál no y cuál viene hasta sin almorzar, todo el día en ayunas” (MPH, abril 2023).

Resaltan, también, las necesidades afectivas y la participación de la familia extensa en el cuidado de los menores: “los que están solos, los acoge mucho la abuela y les da miguitas de ternura, ahí, ya sí son queridos la mayoría, pero hay otros que, así como que [...] por ejemplo, donde vive la pareja, por lo regular hay violencia y sí [...], pues sí se sienten, así como que no los quieren, verdad, y sí lo dicen, lo expresan, lamentablemente” (MPH, abril 2023).

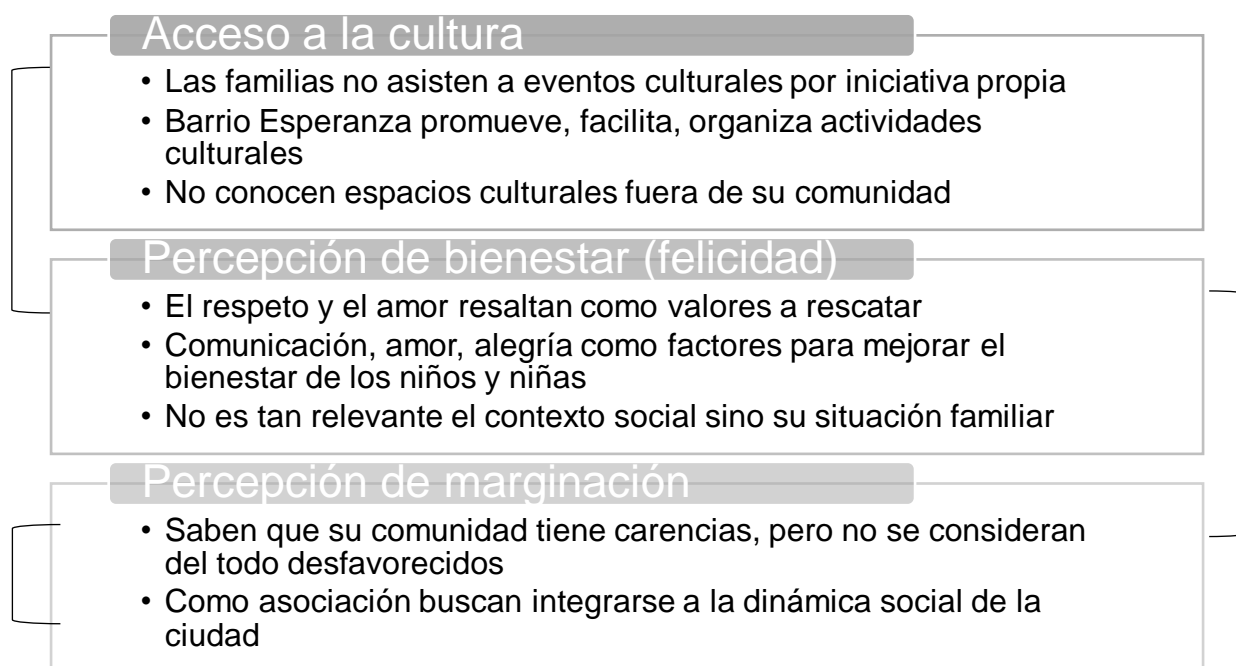
Es interesante la forma en la que expresan su sentido de pertenencia a la comunidad y la relación con su percepción de violencia: “sí tenemos ahorita un poquito de problema en cuestión de robos, pero robos aquí a la misma colonia, no, [sino] robos de que los muchachos se salgan de aquí a robar o robos de que llegue un taxi y lo asalten, nada más, digo, se oye bien feo ‘nada más’ pero dentro de lo que cabe estamos bien en la comunidad” (MPH, abril 2023).

La entrevistada agrega que las personas que visitan su colonia para hacer trabajos como la presente investigación o brigadas diversas no están en riesgo porque la gente conoce su objetivo: “como puede usted ver, entra y sale y hasta ahorita nunca le ha pasado nada a usted, digo, yo defiendo mi colonia a muerte porque uno ha vivido aquí toda la vida y no es que te enteres de todo, te lo enteran a veces, pero pues hasta donde sabemos y estamos conscientes,

de que, como en todas las colonias, en lo más alto y en lo más bajo hay el corredero de drogadicción, pero, dentro de lo que cabe estamos seguros aquí” (MPH, abril 2023).

Agrega, además: “nuestra colonia a veces tiene ese estigma y muy fuerte de que es un punto rojo, pues la gente externa lo va a ver así, pero uno que vive aquí y te preguntan, pues no, por ejemplo, el taxista que no se quiere meter porque sí está asustado de que lo han asaltado” (MPH, abril 2023). En la siguiente figura se desglosan las dimensiones que se trataron durante la entrevista y están relacionadas con los factores sociales que pueden incidir en el aprendizaje.

Figura 5. Entrevista (elaboración propia)



Dinámica económica familiar

- Los niños y niñas no llevan dinero para comprar en la escuela
- Carencias económicas
- Madres que salen a trabajar
- Padres con empleos mal remunerados

Dinámica afectiva y de cuidados

- Familias con padres violentos
- Abuelas cuidando de los menores
- Menores que se sienten queridos y quieren a su familia
- Algunos asisten a la escuela sin comer
- Falta de atención a los menores y falta de comunicación en las familias
- Uso continuo de distractores como el teléfono celular

Percepción de la violencia local

- Calles seguras para quienes viven en la comunidad
- Personas externas que llegan a aportar ayuda están seguras
- Jóvenes que salen de su comunidad a robar o asaltan a los taxistas

Grupo focal

En CAMI, se llevó a cabo la reunión que fue grabada en video y se tomaron notas durante la misma (en los anexos de esta investigación se pueden encontrar).

Tabla 8. Grupo focal. Temas y dimensiones (elaboración propia)

TEMAS A DEBATIR / CONVERSAR			
DIMENSIONES	HÁBITOS DE ESTUDIO	En tu casa ¿dedicas tiempo a estudiar? ¿Dónde estudias o haces tarea (comedor, habitación propia, etc.)? Y si no, ¿por qué no le dedicas tiempo a estudiar o hacer tarea? ¿Qué haces antes y/o después de ir a la escuela?	No suelen dedicar mucho tiempo a hacer tarea. No mencionaron tener muchas responsabilidades en casa, aunque algunos dijeron que cuando no había nadie, ellos mismos se preparaban sus alimentos.

	<p>RELA- CIÓN CON LA ESCUELA</p>	<p>¿Te gusta tu escuela? ¿Te tratan bien los maestros(as)? ¿Te gustaría NO tener que ir a la escuela?</p>	<p>No les gusta la escuela, aunque admiten, después de pensarlo un poco, que tampoco les desagrada y saben que es necesario asistir porque no quieren ser “burros”. De lo que más se quejan es de algunas maestras-maestros que no los tratan bien. No mencionan golpes, pero sí castigos, como dejarlos sin su hora de recreo que es lo que más les molesta porque no les queda tiempo para comer.</p>
	<p>AUTO- PERCEP- CIÓN DE SUS CAPACI- DADES INTELEC- TUALES</p>	<p>¿Eres inteligente? ¿Por qué sí/no?</p>	<p>No se consideran inteligentes. Relacionan el concepto con sus calificaciones.</p>
	<p>INTERÉS POR APREN- DER</p>	<p>¿Te gusta aprender cosas nuevas? ¿En la escuela aprendes cosas nuevas e interesantes?</p>	<p>Les interesa aprender, se muestran contentos por “ayudar” con nuestra investigación y hacen preguntas sobre temas diversos. Todo el tiempo son participativos y alegres en general. Participan en una actividad sencilla de una canción para bailar y quedarse luego quietos, así como en un juego de palabras.</p>
	<p>DESA- RROLLO DEL PENSA- MIENTO CRÍTICO</p>	<p>Debate sobre algún tema que ellos y ellas propongan</p>	<p>Debatieron sobre las cosas que cambiarían de la escuela si les fuera posible. Hablaron sobre lo mal que los tratan los maestros y de cómo cambiaría su comportamiento si sus maestros fueran más amables con ellos. Primero consideraron que habría más indisciplina si los trataran bien, pero después pensaron que no necesariamente sería de ese modo. También mencionaron el tema de seguridad puesto que su escuela fue aparentemente asaltada.</p>

			También se les cuestionó sobre su capacidad para cambiar su entorno y dicen no tenerla puesto que son aún pequeños. Aunque entienden que sus acciones pueden mejorar sus entornos, no creen que sean capaces, al menos en este momento, de ser factores de cambio en su comunidad.
--	--	--	--

Observación participativa

Tabla 9. Dimensiones de la observación participativa (Elaboración propia)

		ACTIVIDADES	
DIMENSIONES	LECTURA	Lectura para tomar el tiempo y contar las palabras que leen por minuto	✓
	COMPRENSIÓN DE TEXTOS	Preguntas relacionadas con el texto	✓
	ELABORACIÓN DE TEXTOS	Autobiografía	✓

Para la actividad de comprensión de textos se leyó en voz alta una sola vez el libro *El temido enemigo* de Bucay y Gusti (2013), editado por Océano Travesía, que tiene 48 páginas y se recomienda su lectura a partir de los 6 años. Se les mostraron las ilustraciones sin dar explicación sobre el tema ni el contenido, sino únicamente haciendo la lectura. Las preguntas guías para ver su comprensión lectora fueron:

- ¿Cuáles son los personajes principales?
- ¿Qué pasó en el cuento?
- ¿Por qué tenía miedo el rey?
- ¿Cómo se hicieron amigos los personajes?
- ¿Cuál es la moraleja?

Se elaboraron rúbricas de evaluación siguiendo algunos criterios sugeridos por Lomas (2017):

Tabla 10. Evaluación general de la comprensión lectora (elaboración propia)

Evaluación comprensión de la lectura																										
Proceso	Indicador	1 (no adecuada) - 5 (muy adecuada)																								
Integración y síntesis	Expresar la idea general del texto	<table border="1"> <tr> <td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td> </tr> <tr> <td>3</td><td>3</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td> </tr> <tr> <td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>11</td><td>-</td> </tr> <tr> <td>2</td><td>3</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td><td>-</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	6	3	3	4	3	2	3	7	8	9	10	11	-	2	3	3	2	3	-
1	2	3	4	5	6																					
3	3	4	3	2	3																					
7	8	9	10	11	-																					
2	3	3	2	3	-																					
Reflexión y valoración	Identificar la intención del texto	<table border="1"> <tr> <td>3</td><td>2</td><td>2</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td> </tr> <tr> <td>3</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td><td>3</td><td>-</td> </tr> </table>	3	2	2	3	3	4	3	3	2	3	3	-												
3	2	2	3	3	4																					
3	3	2	3	3	-																					
Reflexión y valoración	Identificar información	<table border="1"> <tr> <td>3</td><td>3</td><td>3</td><td>4</td><td>3</td><td>3</td> </tr> <tr> <td>3</td><td>2</td><td>3</td><td>2</td><td>3</td><td>-</td> </tr> </table>	3	3	3	4	3	3	3	2	3	2	3	-												
3	3	3	4	3	3																					
3	2	3	2	3	-																					

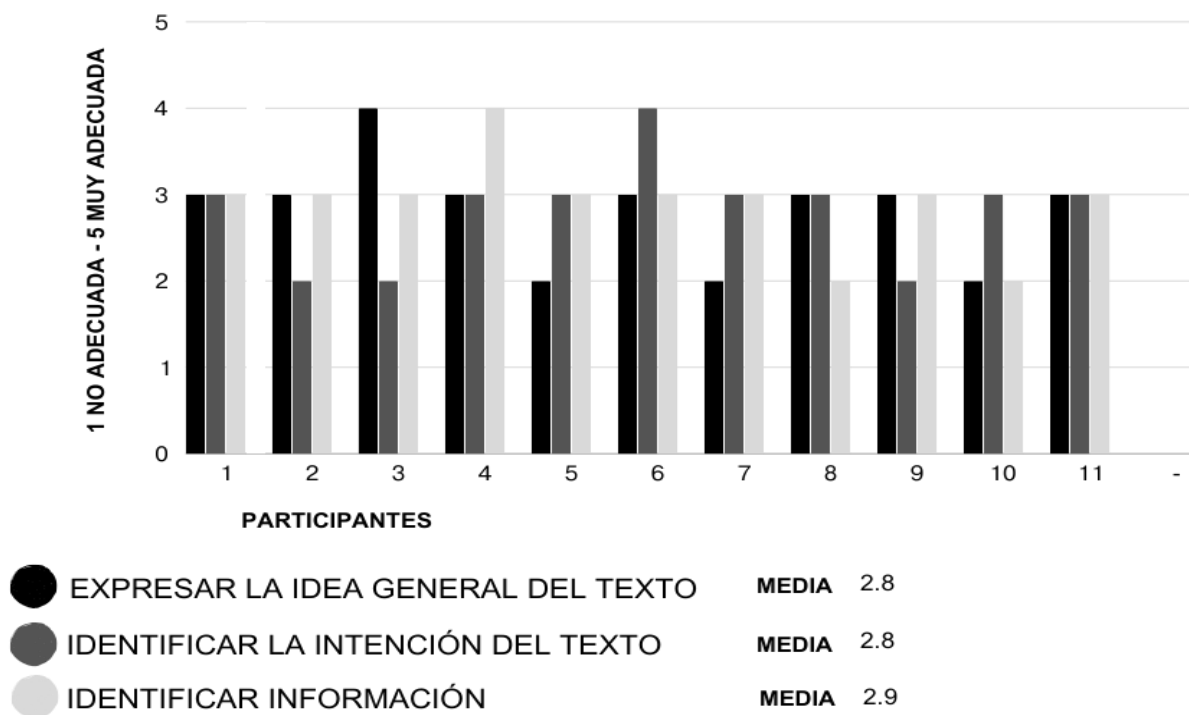
Figura 6. Gráficos de la evaluación general de la comprensión lectora (elaboración propia)

Tabla 11. Criterios de evaluación de la comprensión lectora: respuestas por escrito (presentación)

Presentación	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Adecuada	Muy adecuada
	<i>Texto legible</i>	Letra legible	Se lee con dificultad, la letra es poco clara.	Letra clara, aunque presenta alguna dificultad puntual para leerse.	Letra clara que no presenta problemas de lectura.
	<i>Limpieza</i>	Tachones y ausencia de margen	Presenta abundantes tachones, no respeta los márgenes adecuados.	Algún tachón ocasional. Márgenes adecuados.	Texto limpio. Puede presentar alguna tachadura esporádica. Márgenes adecuados.
	<i>Corrección ortográfica (se debe tener presente la extensión del texto)</i>	El texto presenta muchas faltas de ortografía.	Comete errores de ortografía de cierta importancia, sin considerar las tildes.	Comete algún error ortográfico, pero de poca importancia.	No presenta faltas de ortografía, aunque ocasionalmente omite o coloque incorrectamente las tildes.

Tabla 12. Evaluación de la comprensión lectora: respuestas por escrito (forma y ortografía)

Presentación de respuestas	Respuestas	1 (No adecuada) - 5 (muy adecuada)					
	<i>Texto legible</i>		3	3	3	2	2
		2	3	2	3	3	-

	<i>Limpieza</i>	3	2	2	3	3	3
		3	3	3	3	3	-
	<i>Corrección ortográfica (se debe tener presente la extensión del texto)</i>	3	3	2	3	2	2
		2	2	3	2	3	-

Figura 7. Gráfica de evaluación de la comprensión lectora: respuestas por escrito (forma y ortografía)

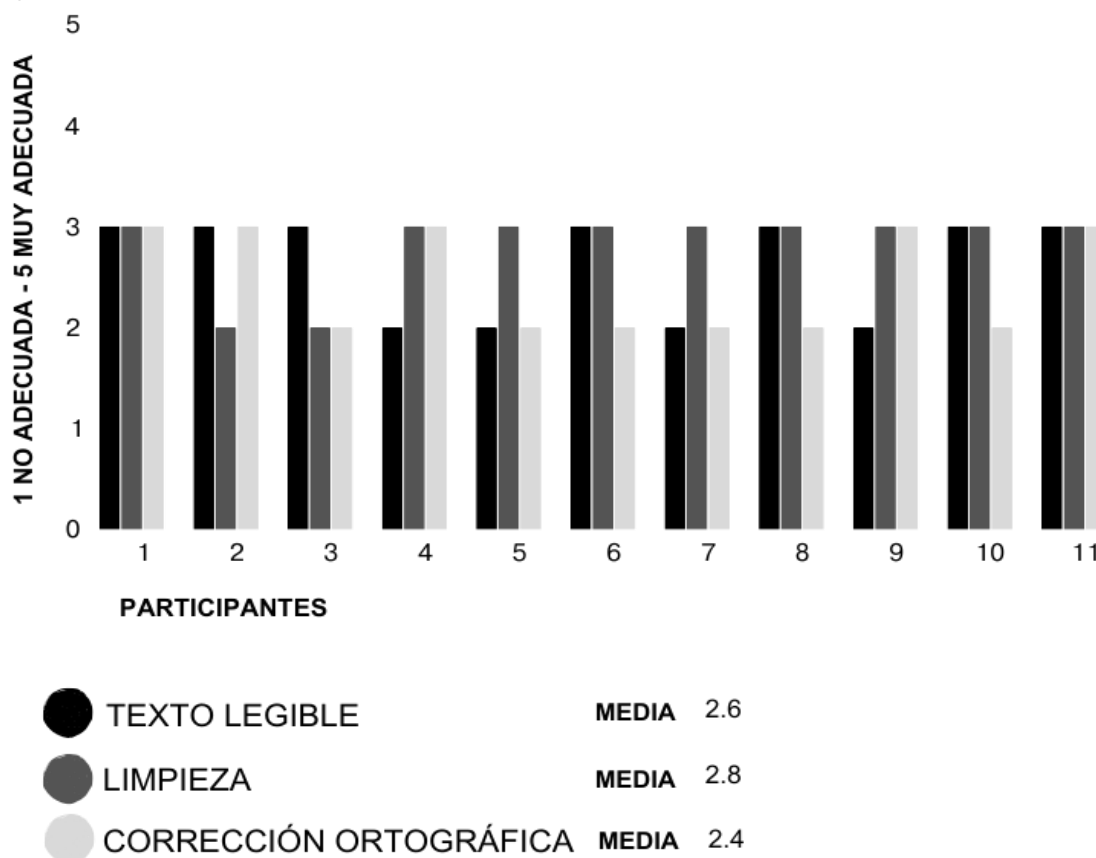


Tabla 13. Evaluación de autobiografía elaborada por escrito

Autobiografía	Respuestas	1 (No adecuada) 5 (muy adecuada)					
	<i>Texto legible</i>	3	3	2	3	2	3
		3	3	3	3	3	-
	<i>Limpieza</i>	3	2	3	2	2	3
		3	2	2	2	2	-

Corrección ortográfica (se debe tener presente la extensión del texto)	3	3	3	2	2	3
	2	3	3	3	3	-

Figura 8. Evaluación de autobiografía elaborada por escrito

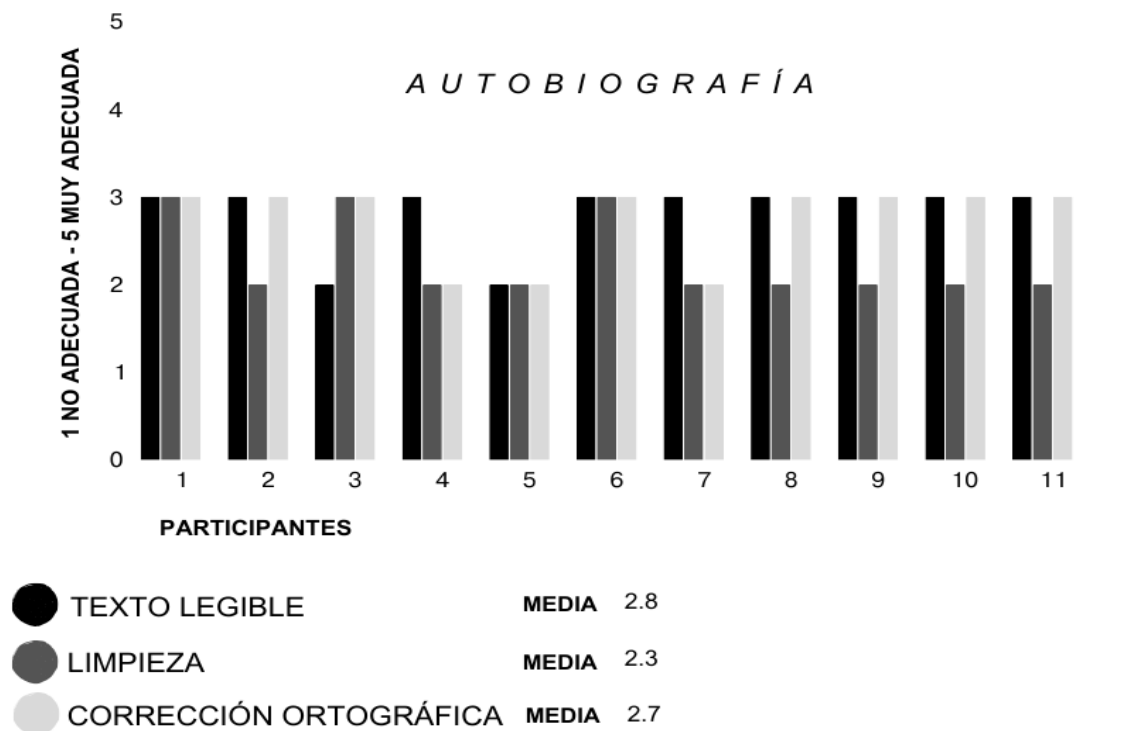


Tabla 14. Evaluación de la lectura rápida

Evaluación de la lectura rápida

Palabras que leen por minuto, libro <i>El temido enemigo</i>										
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
42	70	123	113	141	113	110	120	90	73	87

Figura 9. Evaluación de la lectura rápida

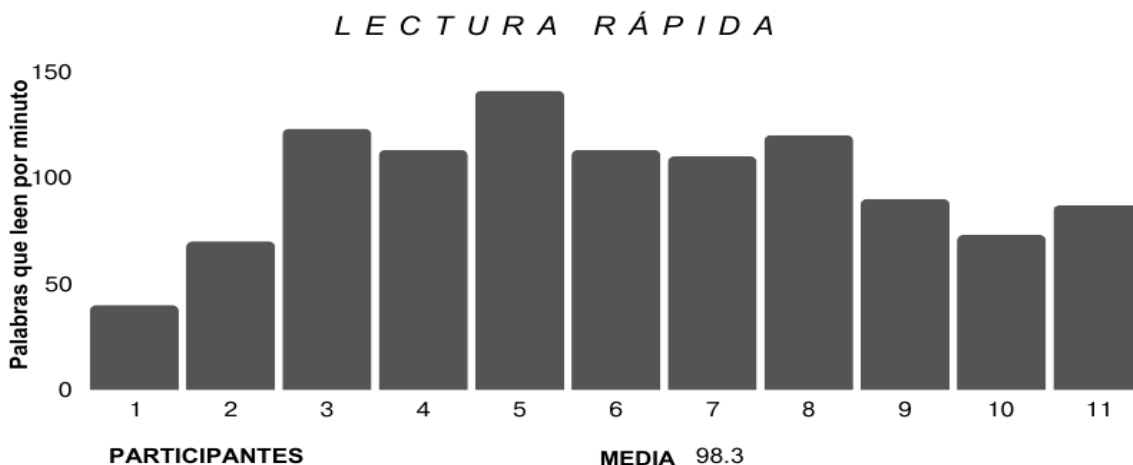
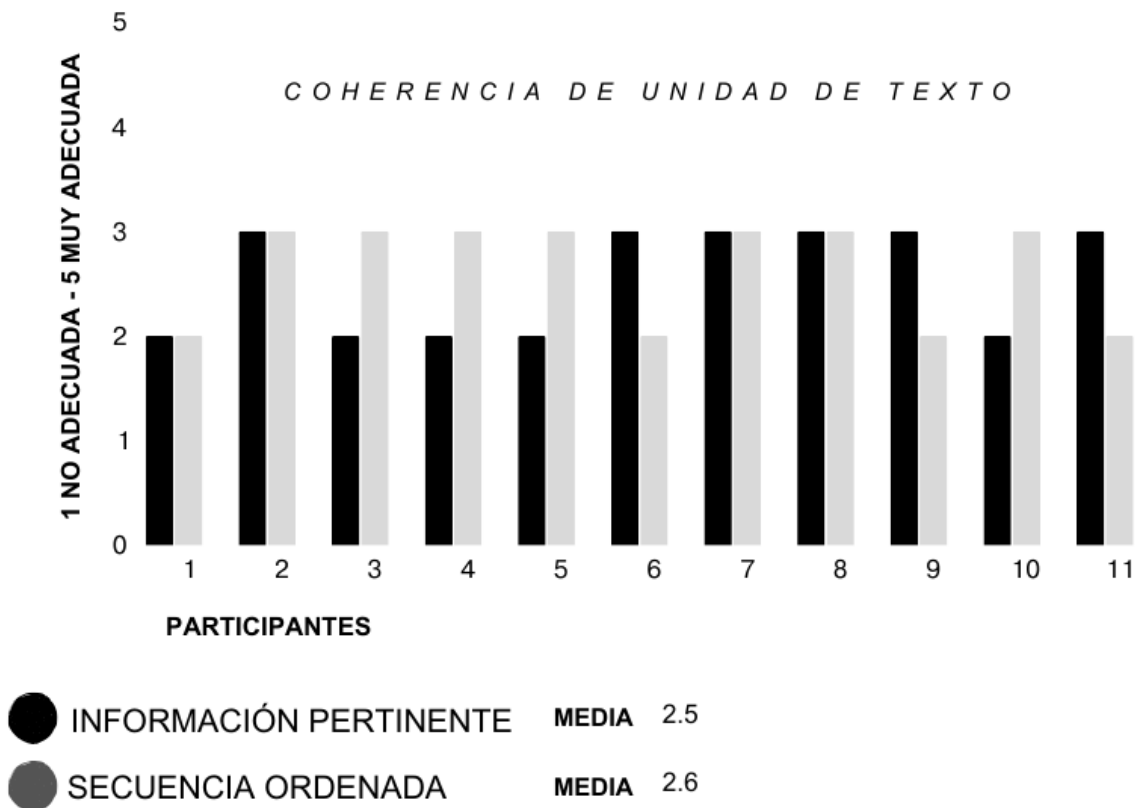


Tabla 15. Evaluación de la comprensión lectora. *El temido enemigo.*

	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada
Coherencia de unidad de texto	<i>Información pertinente</i>	La historia es incoherente, presenta contradicciones que hacen muy difícil su comprensión.	La historia es poco coherente al incurrir en abundantes contradicciones.	La historia es coherente en función de la introducción que se presenta en el ejercicio, aunque presenta algún fallo.	La historia es coherente.
	<i>Secuencia ordenada</i>	La narración no aporta datos ni permite su seguimiento espacio-temporal. No realiza presentación,	No están claras las diferentes partes de la historia, o falta alguna de ellas, omitiendo el marco espacio-temporal en el	Se presenta un planteamiento, nudo y desenlace con cierto orden, pero no se encuadra	Respeto el orden temporal de la narración, encuadrándola en el espacio y en el tiempo de manera coherente. La historia presenta un planteamiento, nudo y desenlace, siguiendo

		nudo y desenlace.	que esta se desarrolla.		el orden temporal de los hechos narrados.		
Coherencia de unidad de texto	Respuestas	1 (No adecuada) 5 (muy adecuada)					
	Información pertinente	2	3	2	2	2	3
	Secuencia ordenada	2	3	3	3	3	2

Figura 10. Evaluación de la comprensión lectora



3.5 Análisis y reflexión

La educación es una de las principales preocupaciones de los países, gobiernos y sociedades. La comprensión de lo que abarca este concepto varía con el tiempo y el contexto social de cada ubicación. Diversas corrientes de pensamiento han sido desarrolladas por pensadores, filósofos y pedagogos a lo largo de las épocas en todo el mundo. Factores como las guerras, el hambre, la riqueza, el trabajo y la política, junto con las variables internas relacionadas con la psique individual de cada persona, tienen un impacto significativo en la formulación de propuestas educativas.

Sin embargo, la humanidad aún no ha encontrado un modo único de educar, concebir la adquisición del conocimiento o definir lo que implica la sabiduría. Mediante la comprensión del origen del lenguaje, se busca dilucidar nuestra posición como seres humanos.

Paradójicamente, en contextos globalizados, las habilidades de lectoescritura parecen perder relevancia, ya que se fomenta una mentalidad que minimiza el esfuerzo intelectual y la toma de decisiones. La libertad de ejercer un pensamiento crítico se ve amenazada por la constante influencia del capitalismo, que nos concibe como meros consumidores y no como individuos con necesidades emocionales y una capacidad creativa para transformar el presente y, por ende, el futuro.

Esta investigación presenta a las comunidades marginadas, que suelen ser las principales afectadas ante un voraz sistema que no tiene intención de crear un camino para que estos grupos sociales puedan avanzar. En estas zonas, muchos asentamientos son irregulares y las comunidades carecen de servicios básicos. La marginalidad urbana es un fenómeno cambiante, pero que mantiene características relacionadas con la falta de justicia social.

En esta fase de la investigación, se realizó un estudio diagnóstico para recabar información que permitiera elaborar la propuesta metodológica. Durante la intervención con el grupo focal, se

observó la disposición de los asistentes para participar y comentar sobre su situación dentro de la escuela. Mencionaron que no les gusta que los maestros los traten mal, que los castiguen dejándolos sin recreo y son conscientes de que estas prácticas no están permitidas, pero se llevan a cabo de todas formas. También debatieron sobre las necesidades de su escuela y entorno, mencionando que la seguridad es una inquietud debido a la falta de vigilancia por parte de las autoridades. Expresaron que, debido a su corta edad, sienten que no pueden aportar acciones realmente significativas en su comunidad, aunque se consideran capaces de ayudar en las tareas del hogar y ser buenos estudiantes.

Cuando se les preguntó si les gusta ir a la escuela, inicialmente mostraron entusiasmo por la idea hipotética de no asistir, pero luego rectificaron, argumentando que la educación es necesaria para "ser alguien" y mencionaron el ejemplo de un tío que consume drogas y a quien no quieren parecerse. En cuanto a sus hábitos de estudio, comentaron que dedican poco tiempo a hacer tareas en casa y no tienen libros fuera de los textos escolares. Aunque saben que leer es beneficioso, ninguno había leído un libro completo, sino solo cuentos o textos sueltos.

Un acontecimiento significativo fue su autopercepción de capacidades cognitivas: ninguno se consideró inteligente. Sin embargo, durante el grupo focal, se constató que estaban dispuestos a reflexionar, debatir, leer y participar en actividades diversas, aunque limitados en sus competencias relacionadas con la lectoescritura, como se evidenció en las actividades y observación participativa. Durante un ejercicio de comprensión lectora, se notó que tenían dificultades para explicar lo que habían entendido sin guía. Sus respuestas fueron cortas y presentaban muchos errores de ortografía y gramática.

En la lectura en voz alta, tuvieron dificultades con el ritmo, entonación y pronunciación de algunas palabras. Al redactar un breve texto autobiográfico, presentaron notorias dificultades para estructurarlo, además de fallas gramaticales y ortográficas y un vocabulario limitado. En

suma, los niños y niñas que asistieron tienen dificultades en relación con las competencias deseadas de lectoescritura y no se perciben como capaces de ser agentes de cambio en sus comunidades. Aunque reconocen la necesidad de recibir educación, no están satisfechos con el trato que reciben en sus aulas.

En las entrevistas con miembros de la comunidad del Cerro de la Campana, se abordó el tema del estigma de la violencia en sus calles. Sin embargo, se destacó que los residentes se sienten seguros y creen que los niños pueden salir sin correr un riesgo significativo. Además, se identificó la falta de atención a los menores por parte de las familias como un factor importante para su bienestar. Consideran que la recuperación de valores como el respeto, el amor y la comunicación sería fundamental para mejorar como comunidad.

Es importante señalar que, durante las entrevistas y otros métodos utilizados, no se hizo mención explícita del concepto de marginación o vulnerabilidad. Aparentemente, la comunidad no se percibe a sí misma como afectada por problemas o carencias debido a su situación socioeconómica. Sería interesante llevar a cabo una investigación complementaria en un contexto socioeconómico más favorecido para poder realizar una comparación objetiva.

Un aspecto primordial es la generación de vínculos afectivos con la comunidad. Un acercamiento empático ha permitido una interacción más cercana, conociendo diversas perspectivas sobre las necesidades y emociones generadas en la intervención. Como docentes y mediadores, es fundamental realizar objetivamente el trabajo planificado para promover las competencias de lectoescritura y el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, se debe considerar el aspecto afectivo, ya que influye en los resultados. Si los docentes logran establecer una relación afectiva que brinde seguridad y fortalezca la autoestima de los niños, es más probable que la intervención tenga éxito.

No se sugiere un involucramiento afectivo que comprometa la intervención, pero es ingenuo pensar que se pueden separar completamente las emociones del proceso. Finalmente, es desde la emoción que nace un proyecto que pretende incidir en el bienestar comunitario, generando reflexión, pensamiento crítico y compromiso social.

El pensamiento crítico, estimulado mediante estrategias de lectoescritura, puede ser una herramienta para que los niños de estas comunidades comprendan que son capaces de incidir en su entorno. Aprender a reconocerse y expresarse a través de las letras, las palabras y las historias puede ser el puente para que comiencen a ser agentes transformadores, adquiriendo y aplicando conocimientos para resolver problemas y cuestionar su realidad. Como resultado de la prueba diagnóstica, la reflexión y el estudio investigativo, se presenta en el siguiente apartado la propuesta metodológica concreta.

3.6 Método de intervención educativa no escolarizada en comunidades vulnerables a partir de la lectoescritura y el pensamiento crítico

Figura 11. *Etapas del Método propuesto (elaboración propia)*



1. Exploración

Como inicio es esencial recordar que la propuesta es una intervención no escolarizada, por lo cual se buscan espacios alternativos a los planteles educativos en los que se pueda desarrollar.

Se trata de una aproximación general al campo que se pretende intervenir. Consta de una exploración documental que implica buscar fuentes hemerográficas, bibliográficas, notas de televisión, antecedentes de la comunidad y, en general, explorar la historia, noticias y documentos a los que se pueda tener acceso para conocer el contexto sociocultural de la zona.

En este punto es pertinente considerar los riesgos que las comunidades vulnerables pueden presentar si se realiza un primer acercamiento de forma presencial sin antes investigar los antecedentes de la comunidad. En esta fase exploratoria se busca idealmente identificar espacios en los que se hacen juntas vecinales o trabajo comunitario, así como iglesias, escuelas, centros sociales, plazas, foros y cualquier lugar que la comunidad ubique como punto de encuentro. De no estar definidos esos espacios, es importante tomar nota para buscar soluciones más adelante; identificar, también, los liderazgos vecinales, civiles, religiosos, asociaciones de padres y madres de familia, grupos virtuales en redes como WhatsApp y Facebook.

De igual forma, es recomendable buscar a quien tenga el perfil adecuado para participar en la intervención como mediador, facilitador y maestro. Este perfil de la persona que funge como mediadora en las acciones de intervención debe ser flexible. Es deseable que quien decida llevar a cabo esta labor pueda tener la disposición de trabajar desde la idea de que incentivar el pensamiento crítico en los niños y niñas, que participan como sujetos principales en estas intervenciones, también implica primero trabajar en su propio pensamiento crítico. El mediador debe replantear ideas surgidas muchas veces desde la concepción hegemónica de la

educación para buscar caminos alternos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada emancipadora.

Al participar en un proceso comunitario, surge el compromiso de emprender una negociación: estar dispuesto a dar y recibir, entender las manifestaciones culturales de las comunidades y no pretender imponer la cultura o el conocimiento. Otro aspecto por considerar dentro del perfil es la empatía. Dentro del trabajo de intervención será primordial la sensibilización de los participantes, es decir, de todos los involucrados en el proceso para lograr un mayor impacto que genere cambios significativos.

2. Redes

Es fundamental establecer contacto con individuos que ocupen roles de liderazgo en la zona para promover la formación de redes y que estos actúen como enlaces entre el equipo de intervención y la comunidad. Es esencial tener en cuenta que en ningún momento se busca imponer acciones con las que la comunidad no esté de acuerdo. Es crucial comunicar constantemente a la comunidad que el objetivo de la intervención educativa es colaborar de manera conjunta, siempre teniendo en cuenta sus opiniones e inquietudes.

Es posible también que la comunidad no esté dispuesta a que se realice una intervención educativa, lo que podría ocurrir en esta etapa de búsqueda de redes o más adelante. Lo recomendable es estar alerta ante esta posibilidad, que es ya de por sí un hallazgo relevante. Si a pesar de la negativa se pretende continuar, es ideal cambiar la estrategia: realizar visitas cortas, intervenciones sencillas, participar en actividades que la misma comunidad ya tenga establecidas como fiestas vecinales, brigadas de limpieza, recaudaciones de fondos, todo lo que dé oportunidad de conocer y ser conocido por la comunidad para promover una dinámica de confianza mutua que pudiera permitir la intervención más adelante.

3. Contacto

Mediante las redes creadas con las personas que fungen como líderes comunitarias, se hace contacto con los sujetos hacia quienes estará dirigida la intervención de forma específica. Se sugiere tener en cuenta aspectos que pueden variar dependiendo de las particularidades de cada comunidad, como la disposición de las familias para colaborar con el equipo de intervención. Es probable que sea necesario invertir tiempo en ganarse la confianza de la población, por lo que es importante considerar que se trata de un proceso de intercambio mutuo entre los interventores y los miembros de la comunidad.

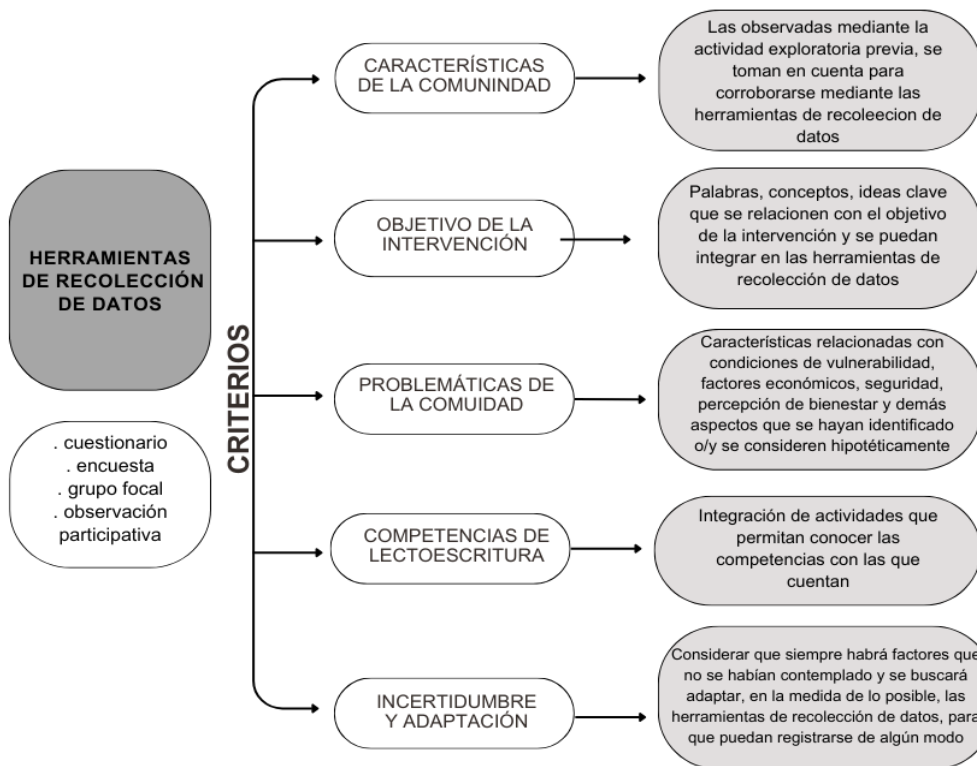
La comunidad también espera que el equipo que llega a trabajar con ella se involucre en sus actividades y no solo se limite a realizar su proyecto como si estuviera aislado del resto de las acciones de los habitantes de la zona.

4. Diagnóstico

En cuanto sea posible y la comunidad se muestre dispuesta a comenzar el trabajo conjunto, será necesario realizar un diagnóstico. Herramientas de recolección de datos como los grupos focales, observación participativa y pruebas de competencias de lectoescritura pueden adaptarse de acuerdo con el contexto para que se apliquen y sirvan como guía para la posterior planeación.

La recolección de información diagnóstica no debe ser una prueba estándar como las que se hacen en los centros formales de educación. Se debe trabajar en la elaboración de herramientas que permitan tener una visión más profunda de la comunidad por intervenir. En la figura siguiente se muestran los criterios por considerar para elaborar una herramienta de recolección de datos.

Figura 12. Criterios para elaborar herramientas de recolección de datos (elaboración propia)



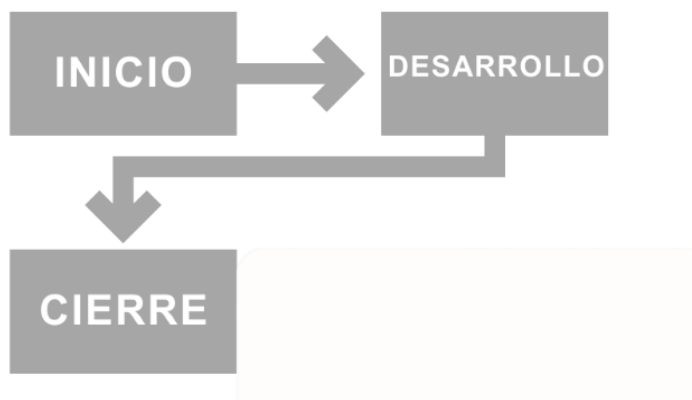
5. Planeación e integración del método

Una vez obtenidos los resultados diagnósticos se tendrá mayor claridad de la situación y servirán como punto de partida y referencia para incorporarlos en la aplicación de la intervención.

- Las sesiones de intervención sugeridas son al menos 10, una por semana, con miras a extender el trabajo conforme la comunidad lo permita.
- Es importante asignar un nombre a cada sesión que permita al facilitador comprender el objetivo de la misma. Para la planeación de cada sesión se propone en 3 momentos: inicio, desarrollo y cierre.

- Durante el inicio se busca integrar a los y las asistentes a través de alguna dinámica que favorezca su atención, ejercicios en grupo que promuevan la relajación, la escucha atenta, la respiración. Posteriormente se puede llevar a cabo una actividad sencilla, un juego de memoria, preguntas y respuestas de cultura general, juegos de palabras: “papa caliente”, “estatuas” o cualquier otro que promueva la participación de los asistentes y los prepare para el siguiente paso.
- En el desarrollo de la actividad se trabaja el tema objetivo. Primero explicar a los asistentes a manera de introducción algunos antecedentes del mismo mediante una lectura en voz alta, la presentación de un video o audio, mesa de diálogo, etcétera. Posteriormente se aplica la actividad diseñada para esa sesión.
- El cierre consiste en permitir e incentivar a que los asistentes muestren los productos de su trabajo, sin forzar a que lo hagan si no lo desean, pero hacer énfasis en que el respeto es fundamental; por lo tanto, se evitan burlas o comentarios mal intencionados sobre los trabajos de los participantes. Se fomenta de este modo que el espacio es un lugar seguro para todas y todos. La sesión se puede terminar con otro juego cooperativo o alguna actividad lúdica que los asistentes propongan.
- Para la planeación de estas sesiones es importante considerar los recursos que se utilizarán, así como la forma en la que se evaluará el producto final.

Figura 13. Sesiones de intervención (elaboración propia)



Para elaborar las estrategias, actividades, juegos, lecturas, desarrollar la intervención, se debe tener en cuenta el concepto de **pensamiento crítico**, que para este trabajo se define como el proceso de razonamiento que cuestiona el ser y el contexto social, con el objetivo primordial de comprender, emitir juicios e intervenir para mejorar la realidad individual y colectiva. Además, no se debe olvidar que es mediante la actividad **lectoescritora** que se busca desarrollar el pensamiento crítico y de esta manera incidir positivamente en la transformación social de las comunidades desfavorecidas.

En la figura siguiente se muestran los criterios que se consideran para la elaboración de estrategias que se adapten al contexto que se intervendrá, tomando en cuenta la lectoescritura y el pensamiento crítico.

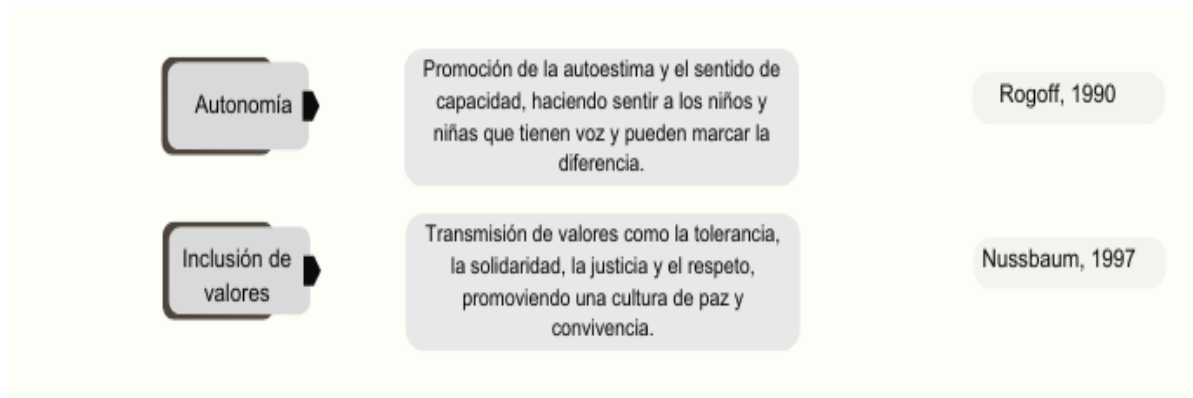
Figura 14. Criterios de Lectoescritura (LE) y Pensamiento crítico (PC) para elaboración de estrategias adjetivo (elaboración propia)



Se sugiere considerar criterios específicos para seleccionar los textos con los que se trabajará, con el fin de promover el pensamiento crítico. Idealmente, se busca encontrar textos que cumplan con la mayoría de los criterios enumerados. En caso de no ser posible, se puede explorar la elaboración de estrategias que fomenten los criterios que no estén presentes, basándose en la experiencia diagnóstica y en fundamentos teóricos de diversos autores.

Tabla 16. Criterios de Lectoescritura (LE) y Pensamiento crítico (PC) para elaboración de estrategias adjetivo (elaboración propia)

Criterio	Descripción	Referencia
Accesibilidad	Comprensibilidad y adaptación al nivel de lectura y comprensión de los niños y niñas, evitando términos técnicos o complejos.	Vygotsky, 1978
Relevancia	Pertinencia del contenido para la vida y experiencia de los niños y niñas, abordando temas relacionados con su entorno, problemas y necesidades.	Freire, 1970
Diversidad de perspectivas	Presentación de diferentes puntos de vista y experiencias para promover la empatía y la comprensión de la diversidad de la sociedad.	Giroux, 1997
Desafío cognitivo	Planteamiento de preguntas o situaciones que desafíen el pensamiento, invitando a la reflexión, cuestionamiento y análisis.	Piaget, 1967
Promoción del debate	Fomento de la discusión y el intercambio de ideas a través de preguntas abiertas y actividades de reflexión.	Dewey, 1938
Estímulo a la creatividad	Estimulación de la imaginación y la creatividad, permitiendo explorar diferentes posibilidades y soluciones a los problemas.	Bruner, 1960



La planeación de las estrategias que se llevarán a cabo se puede hacer en conjunto con las personas de la comunidad que participan activamente en la intervención y podrán aportar y/o corroborar información valiosa sobre los temas de interés local, necesidades, problemáticas, sugerencias de abordaje de algunos temas, situaciones familiares o antecedentes de los participantes. Las estrategias didácticas que se sugieren deberán considerar también el aprendizaje cooperativo, la enseñanza a través de problemas reales (estudio de casos), aprendizaje significativo y metacognición.

- a) Aprendizaje cooperativo: implica poner al centro del aprendizaje los intereses del grupo, integrado por los sujetos (niños, niñas, adolescentes) y el mediador que guía la intervención, buscando llegar a la reflexión a través de la participación de todos y todas.
- b) Enseñanza a través de problemas reales (estudio de casos): fomentar la resolución hipotética de casos reales sobre temáticas que le preocupan al grupo o a la comunidad y los posicionen como sujetos que promuevan la transformación comunitaria.
- c) Aprendizaje significativo: las estrategias generadas deben promover conclusiones que integren el conocimiento previo de los participantes, con ideas, reflexiones, propuestas, acciones que los involucren con su entorno y con ellos mismos como individuos.
- d) Metacognición: fomentar la reflexión sobre lo aprendido. Mediante ejercicios de atención plena, incentivar estados de calma y concentración que faciliten la metacognición.

Así mismo se tendrá en cuenta:

. Libertad de acción y creación: flexibilidad para evaluar a través de lo que cada participante presente como producto de la sesión. En algunos casos puede ser difícil que ejerzan su libre albedrío porque están condicionados a actuar de acuerdo con las normas tradicionales en donde los maestros y maestras indican las actividades por realizar con sus pormenores y son evaluados conforme se cumplen los criterios previamente establecidos; sin embargo, es parte del proceso mostrarles que no es necesario que todos y todas expresen de la misma forma lo aprendido en las sesiones y que pueden elegir la manera en la que deseen expresarse.

. El facilitador como guía: nuevamente surge este aspecto sumamente relevante: la figura del facilitador, maestro, tallerista, que se encarga de dirigir las sesiones de intervención. Es indispensable que dicha persona se vea a sí mismo como un guía para el desarrollo de actividades y no como una autoridad que impone y ordena, permitiendo de este modo que los asistentes establezcan una dinámica de confianza y de comunicación más horizontal.

. La lectoescritura como base: para desarrollar el pensamiento crítico las actividades relacionadas con la lectoescritura son la parte fundamental del trabajo. Por tal motivo en cada sesión se debe propiciar, promover y fomentar el espacio para la lectura y escritura.

. Las dudas, preguntas, opiniones, desacuerdos, nunca se pasan por alto: todas las preguntas que los asistentes formulen deben someterse preferentemente a la opinión del grupo. No hay preguntas “tontas” o respuestas equivocadas. Los asistentes aprenderán que su pensamiento es importante, valioso, relevante y el medio para que sus ideas se transmitan es la palabra.

. Resolución de conflictos mediante el diálogo: se promueve el respeto entre todos y todas las asistentes, sobre cualquier diferencia de toda índole, sin embargo, eventualmente surgen conflictos, desencuentros, malentendidos, que se pueden integrar al desarrollo de las estrategias que se estén aplicando en la sesión o, si el caso lo amerita, resolver de forma

privada y únicamente con quienes estén involucrados directamente, siempre promoviendo el diálogo para lograr el entendimiento.

. La palabra como punto de encuentro: el mundo existe porque lo nombramos, por lo tanto, acrecentar y ejercitar el vocabulario hará posible que muchas más cosas, situaciones, ideas, emociones, sentimientos, puedan expresarse y vuelvan a la mente en un intercambio cíclico y constante, para generar ideas cada vez más complejas que permitan al intelecto expandirse.

En la Tabla 17 se muestran diez estrategias de intervención sugeridas que pueden adaptarse a diversos contextos.

Tabla 17. Estrategias de intervención - secuencias didácticas (elaboración propia)

SESIÓN 1	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
	<p><i>Autobiografía como medio de acercamiento a su auto concepto y relación crítica con su entorno</i></p> <p>INICIO</p> <p>1. Se reúnen los asistentes formando un círculo en el suelo. Sentados siguen las indicaciones de la maestra que los guía en un breve ejercicio de respiración y concentración para enfocarse y tomar conciencia plena.</p> <p>2. Los participantes se presentan diciendo sus nombres y elaboran un gafete a su gusto para portarlo o para usarlo como identificador sobre su mesa. El mediador también elabora un gafete.</p> <p>3. Se les muestra las cartas del juego de memoria explicando la dinámica del juego, que consiste en hacer parejas relacionando a las mujeres con sus logros. Conforme avanza el juego se van explicando brevemente quiénes son las mujeres que aparecen en las cartas y cuál fue su contribución.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>4. Se les muestra a los participantes el libro <i>Enciclopedia de malos alumnos y rebeldes</i></p>	<p>Libro de biografías: Pouy, J.-B., Bloch, S., y Blanchard, A. (2008). <i>Enciclopedia de malos alumnos y rebeldes que llegaron a genios</i>. Novelty Ediciones.</p> <p><i>Juego de memoria con cartas de grandes mujeres de la historia.</i> Haz coincidir las mujeres con sus logros.</p> <p>Hojas para escribir.</p> <p>Colores, lápices, plumas, marcadores.</p>	<p>Elaboración de su autobiografía individual.</p>

<p><i>que llegaron a genios</i> y se hace lectura en voz alta de algunas biografías.</p> <p>5. Comentan sobre algunos aspectos relevantes de lo que se leyó: ¿cómo afectan o influyen las acciones que otras personas realizan, para el beneficio de su comunidad o incluso el país o el mundo entero?, ¿se tiene que nacer con cualidades especiales para poder hacer cambios importantes en nuestro entorno?, ¿las actividades que realizamos de forma cotidiana afectan a los demás?, ¿cómo podemos comprometernos para ayudar a nuestra comunidad?...</p> <p>6. Se resalta la estructura básica que tiene una biografía, así como las palabras más usadas para elaborarlas (glosario de palabras comunes).</p> <p>7. Escriben una breve autobiografía resaltando lo más importante de su vida y también cómo se verán en el futuro.</p> <p>CIERRE</p> <p>8. Quienes así lo desean hacen lectura en voz alta de sus autobiografías y los demás pueden hacer preguntas u opinar sobre lo que escuchan</p> <p>9. Juegan a decir palabras que empiecen con las letras que se van proponiendo y cada uno dice una, siguiendo el orden en el que están sentados.</p>			
SESIÓN 2 FECHA	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
<p><i>Lenguaje poético para describir su contexto</i></p> <p>INICIO</p> <p>1. Se reúnen los asistentes formando un círculo en el suelo. Sentados siguen las indicaciones de la maestra que los guía en un breve ejercicio de respiración y concentración para enfocarse y tomar conciencia plena.</p> <p>2. Hacen un breve debate sobre lo que es la poesía y su utilidad.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>3. Inician con la lectura en voz alta del libro <i>Batacazos</i>, que contiene poemas y versos graciosos con temática infantil. Se</p>		<p>Silverstein, S. (1999). <i>Batacazos: poemas para reírse</i> (1a edición). Ediciones B, S.A.</p> <p>L. A. Salas, Comp. (2014). <i>Óyeme con los ojos: Sor Juana para niños</i> (De C. B. López-Portillo Romano; Gutiérrez Serna, M.; Primera edición). Producciones Sin Sentido Común.</p> <p>Mistral, G., De Ibarbourou, J., y Storni, A. (2002). <i>Gabriela Mistral/Juana de Ibarbourou/Alfonsina Storni</i>. Panamericana Pub Llc.</p>	<p>Producto individual: poesía, versos libres, rimas, prosa poética.</p> <p>Producto colectivo: Cadáver exquisito.</p>

<p>comparten el libro para que lean varios participantes.</p> <p>4. Continúan con la lectura de poemas en voz alta. La maestra selecciona los textos y al terminar la dinámica se les cuestiona sobre qué entendieron.</p> <p>5. Elaboran un glosario poético con las palabras que creen que se pueden usar para escribir poesía.</p> <p>6. Escriben de forma individual versos, poesía, prosa poética a su elección.</p> <p>CIERRE</p> <p>7. Realizan un Cadáver exquisito que consiste en un escrito colectivo en el que cada participante escribe una frase y va doblando la hoja para que el siguiente en escribir no lea lo anterior. Al final se hace la lectura del producto final.</p> <p>8. Juegan a decir palabras que empiecen con las letras que se van proponiendo y cada uno dice una, siguiendo el orden en el que están sentados. Esta ocasión se propone que sea también con temática poética.</p>		<p>Fink, N. (2020). <i>Alfonsina Storni para niñas y niños</i>. Ediciones Akal. México.</p>	
SESIÓN 3	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
<p><i>Círculo de diálogo sobre temas de su interés</i></p> <p>INICIO</p> <p>1. Comienzan jugando a definir palabras y conceptos. Sentados en círculo en el piso, alguien dice una palabra o concepto para que el compañero o compañera de su lado derecho diga lo que cree que significa. Termina cuando todas y todos hayan participado al menos una vez.</p> <p>2. Se elabora con los y las asistentes un listado de palabras comunes (extensión variable) y sus sinónimos y antónimos.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>1. Se les pide que propongan temas para que hablen de ellos de manera individual o grupal. Pueden ayudarse a elegir temas mediante la lectura de revistas de divulgación científica.</p> <p>2. Se les dan 15 minutos para leer sobre el tema y/o comentar entre los miembros del equipo si es el caso.</p>		<p>Hojas para escribir, libretas, lápices, plumas, colores.</p> <p>Revistas de diversos años:</p> <ul style="list-style-type: none"> - NatGeo - Muy Interesante - Algarabía - Selecciones 	<p>Expresión oral, expresión escrita.</p>

<p>3. Exponen para todos los temas que seleccionaron.</p> <p>4. Escriben un breve resumen del tema que les haya gustado más y que no sea el que ellos mismos expusieron.</p> <p>CIERRE</p> <p>1. Ejercicio de atención plena: breve meditación guiada sobre la respiración. Recorrido corporal mentalmente para relajar y focalizar la atención en distintas partes del cuerpo.</p>			
SESIÓN 4	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
<p><i>Proyección futura como agente transformador</i></p> <p>INICIO</p> <p>1. Comienzan con el juego de definir palabras y conceptos. (Descrito en la sesión 3).</p> <p>2. Tienen 15 minutos para explorar libros y revistas.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>1. Se les propone hablar uno por uno sobre lo que ellos creen que va a suceder en su futuro. Se les invita a pensar en el trabajo que desempeñarán, si se casarán y tendrán hijos o si quieren estudiar algo en específico. Cómo se imaginan que serán de mayores.</p> <p>2. El mediador habla de la importancia de trabajar en colectivo para el beneficio de las comunidades. Se leen historias breves sobre algunas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y se les propone la creación ficticia de una Asociación civil (AC) que a ellos les gustaría fundar.</p> <p>3. Hacen el dibujo, logo y descripción de la AC que hipotéticamente crearían.</p> <p>CIERRE</p> <p>1. Muestran y describen brevemente sus ONG</p> <p>2. Meditación breve de atención plena.</p>		<p>Cartulinas, papel, cartoncillos para hacer un cartel.</p> <p>Colores, marcadores, lápices, plumas.</p> <p>Diversos libros y revistas que puede incluir aquellas de divulgación científica, colecciones como <i>A la orilla del viento</i> del Fondo de Cultura Económica,</p>	<p>Observación</p> <p>Expresión oral y escrita (cartel)</p>
SESIÓN 5	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
<p><i>Derechos, obligaciones.</i></p> <p>INICIO</p> <p>1. El mediador comienza un juego en el que describe objetos o conceptos y los</p>		<p>Diccionarios escolares (uno por asistente)</p>	<p>Observación de su participación.</p>

<p>asistentes intentan descubrir de qué está hablando. Es como el juego de decir el significado, pero a la inversa.</p> <p>2. Entre todos, proponen palabras para hacer búsqueda en el diccionario de manera individual.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>1. Círculo de diálogo sobre lo que entienden por derechos y obligaciones.</p> <p>2. Elaboración de una carta de derechos colectiva.</p> <p>3. Dibujo, texto, exposición o reflexión sobre lo que entienden por justicia.</p> <p>CIERRE</p> <p>1. Meditación, atención plena.</p>		<p>Hojas, cartulinas, lápices, plumas, marcadores, colores.</p>	<p>Producto final individual.</p>
SESIÓN 6	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
<p><i>Estudio de casos</i></p> <p>INICIO</p> <p>1. Los asistentes eligen libremente por 15 minutos qué hacer como actividad de inicio: leer, usar un juego de mesa (ajedrez, damas, gato, scrabble), dibujar, descansar o cualquier actividad que propongan.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>1. Explorarán notas de periódicos, medios digitales, televisión, para elegir alguna que les parezca relevante.</p> <p>2. Se expondrá la problemática que tenga la noticia que eligieran para discutir sobre soluciones hipotéticas. De ser posible, se puede realizar con diferentes noticias la misma actividad.</p> <p>3. Redactar en forma de noticia, un acontecimiento de su comunidad de forma individual.</p> <p>CIERRE</p> <p>1. Meditación breve de atención plena.</p>		<p>Libros, revistas, juegos de mesa.</p> <p>Hojas, libretas, plumas, lápices.</p> <p>Recortes de periódico, computadora con internet para tener acceso a portales de noticias.</p>	<p>Observación</p> <p>Expresión oral</p> <p>Producto final escrito</p>
SESIÓN 7	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
<p><i>Presentación de un libro. Escritor(a) por un día</i></p> <p>INICIO</p>		<p>Hojas, libretas, lápices, plumas.</p>	<p>Presentación oral.</p>

<p>1. Se les muestra cómo jugar al tradicional “Basta”, en el que al azar se elige una letra y con ella de inicial hay que escribir una palabra de cada categoría, tradicionalmente: nombre de persona, lugar, objeto, color, animal. Gana la primera persona que llene las categorías. Cada ronda se elige una letra diferente.</p> <p>DESARROLLO 1. Probarán ser “Escritores o escritoras por un día”. Eligen un libro y leen la sinopsis, un poco del contenido y tratarán de imaginar las razones que motivaron al autor o autora para escribir su obra. 2. Después de elegir y leer su libro van a preparar una presentación del mismo, como si ellos fueran la persona que lo escribió. 3. Presentarán su libro a sus compañeros.</p> <p>CIERRE 1. Escribirán un resumen sobre el libro que les gustó más entre los que presentaron sus compañeras y compañeros.</p>		Libros variados.	Producto escrito.
SESIÓN 8	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
<i>Caja de preguntas</i>			
<p>INICIO 1. Exploración libre de libros y revistas.</p> <p>DESARROLLO 1. Elaboración de preguntas anónimas sobre el tema que deseen. Las escriben en papeles que depositan en un buzón. 2. Lectura al azar de las preguntas, respuestas colectivas y discusión de los temas que surjan. 3. Reporte individual escrito de la sesión actual.</p> <p>CIERRE 1. Meditación breve de atención plena</p>		Libros, revistas variadas. Hojas, libretas, lápices, plumas.	Expresión oral. Producto escrito
SESIÓN 9	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN
FECHA			
<i>Inventando palabras</i>			
INICIO		Hojas, libretas, lápices, plumas.	Expresión oral.

<p>1. Juego del Basta</p> <p>DESARROLLO</p> <p>1. Hablar del posible origen del lenguaje y cómo se cree que ha evolucionado.</p> <p>2. Elaborar un nuevo diccionario: proponer palabras inventadas para objetos o conceptos. Escribir las propuestas de todos y todas por orden alfabético en una cartulina para exponer.</p> <p>3. Redactar un cuento usando algunas de las palabras inventadas.</p> <p>CIERRE</p> <p>1. Relajación musical: se acuestan en el suelo y escuchan alguna pieza instrumental.</p>		<p>Cartulinas, marcadores.</p> <p>Bocina para reproducir audio.</p>		<p>Producto escrito</p>
SESIÓN 10	ACTIVIDAD	RECURSOS	EVALUACIÓN	
FECHA				
<p><i>Sin palabras</i></p> <p>INICIO</p> <p>1. Lectura libre</p> <p>DESARROLLO</p> <p>1. Juego de mímica para adivinar películas, series, juegos.</p> <p>2. Mesa redonda de reflexión sobre lo que sería del mundo sin palabras, la importancia del lenguaje en nuestra vida cotidiana.</p> <p>3. Reporte escrito de la sesión.</p> <p>CIERRE</p> <p>1. Relajación musical: se acuestan en el suelo y escuchan alguna pieza instrumental.</p>		<p>Libros y revistas variadas.</p> <p>Hojas, libretas, lápices, plumas.</p>		<p>Expresión oral y escrita</p>
<p>Guía de evaluación</p> <p>Para evaluar las secuencias didácticas se propone los siguientes criterios basados en la taxonomía de Bloom.</p>				
PARÁMETRO	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El participante entiende y expresa de manera oral y escrita lo que trató la actividad	Reconoce lo que se presenta en la estrategia y participa junto con el grupo	Reconoce y opina sobre lo que se reflexiona de manera grupal	Reconoce, opina y analiza de manera grupal e individual	Reconoce, opina, analiza y argumenta de forma crítica de manera grupal e individual

6. Desarrollo

Llevar a cabo las acciones planeadas, para lo cual es recomendable tener una calendarización de las intervenciones, así como definir lugar, fecha, hora y equipo de trabajo. Considerar aspectos como si es necesario que los participantes pidan permiso por escrito a sus familias para asistir a las actividades diseñadas. Prever alguna junta adelantada con las madres de familia o tutoras de los menores para contarles con anticipación el plan de trabajo y generar confianza. Procurar ajustarse en tiempo y forma a lo planeado, así como resolver las dudas que presenten las familias, con toda honestidad y respetando todo el tiempo la idiosincrasia de la comunidad.

7. Análisis y reflexión

El análisis de resultados es el momento para recolectar experiencias y observaciones, con la finalidad de evaluar la intervención. El análisis individual y colectivo enriquecerá el trabajo a futuro; implica estar abiertos a las críticas y reconocer los aspectos que se pueden mejorar, así como identificar aquellas acciones que se deben eliminar en una próxima intervención; evidentemente también implica reconocer lo que funcionó y puede ser replicable (justamente en eso consiste la reflexión).

8. Cierre

Es importante compartir con la comunidad los resultados de la intervención con miras a planear acciones futuras. La intervención no debe quedar como un hecho aislado, sino que debe marcar el origen de espacios alternativos de educación. De acuerdo con la respuesta de la comunidad, los resultados obtenidos, la disposición de la gente, los recursos y herramientas se pueden hacer diversas propuestas que den continuidad al trabajo emprendido.

Algunas de esas propuestas son las siguientes:

- Biblioteca comunitaria: ya sea que se reactive alguna biblioteca que existiera previamente o que se cree una, buscando donaciones de libros y reparando el espacio físico donde está o estará.
- Clubes comunitarios: promover la creación de grupos de acuerdo con los intereses de la comunidad. Podrían ser de lectura, rescate animal, reforestación, recreativos, etcétera.
- Taller de creación literaria: incentivar la creación de grupos en donde se trabajen diversos géneros de escritura creativa.
- Aulas radiales: espacios dentro de diversos puntos de la comunidad en donde se pueda replicar la intervención.

3.7 Aplicación del método

Se convocó a los niños y niñas con los que se había trabajado previamente para realizar la prueba diagnóstica e implementar la propuesta elaborada. En un principio, no se tenía previsto llegar a la etapa de implementación, sino únicamente a la fase de elaboración. Sin embargo, se pudo enriquecer esta investigación al llevar a cabo también la aplicación del método de intervención.

Enseguida se describe el desarrollo de las sesiones que aparecen en la Tabla 15. *Estrategias de intervención - secuencias didácticas.*

Sesión 1. Autobiografía como medio de acercamiento a su auto concepto y relación crítica con su entorno.

Los asistentes se muestran interesados y dispuestos a realizar la primera actividad propuesta enfocada en la respiración. Elaboran sus gafetes de identificación y se explica el juego del memorama de Grandes mujeres de la historia. Surge la pregunta:

Asistente 1- “¿por qué no trajo un memorama de hombres famosos, maestra?”

Maestra - “¿por qué crees?”

Asistente 2- “porque no hay hombres famosos”

Asistente 3- “a que no, sí hay, los futbolistas, Bad Bunny, ahí tienes”.

Se les da oportunidad de que continúen su debate libremente cuidando que respeten los turnos de habla y expongan sus ideas. Finalmente se concluye que existen hombres y mujeres importantes en la historia de la humanidad y nadie es mejor que nadie, solo diferentes. Como contraste se muestra el libro *Enciclopedia de malos alumnos y rebeldes que llegaron a genios* en el que solo se habla de una mujer y el resto son varones.

La maestra lee algunas biografías en voz alta y se les pide que reflexionen sobre algunas preguntas que se formulan conforme a lo planeado en la actividad. Se desarrolla el resto de la sesión haciendo énfasis en la relevancia de la historia personal de cada asistente, como forma de reflexión sobre el propio ser mediante la validación, aceptación y aprecio de lo que cada uno es como individuo.

Asistente 4- “yo también soy famoso porque ya escribí mi biografía”.

Sesión 2. *Lenguaje poético para describir su contexto*

Los asistentes realizan las actividades de inicio y durante el debate surgen ideas como “la poesía no sirve para nada”, “es de viejitos”, “nadie escribe poesía”. Continúan con las lecturas planificadas para descubrir que la poesía los puede hacer reír. Elaboran el glosario y posteriormente escriben sus versos o prosa poética. Se elabora de forma colectiva un “cadáver exquisito”:

A1- Cuando la brisa de la tarde calienta el corazón,

A2- tus ojos son como el espejo de la luna

A3- cuando te miro me convierto en un oso ¿por qué? Porque tus ojos son color miel y

me encantan

A4- como la luz de tu sonrisa,

A5- correr.

Se concluye reflexionando sobre los diversos tipos de creación literaria y cómo se ha utilizado para diversos fines, desde el romántico y meramente estético hasta la protesta.

Sesión 3. Círculo de diálogo sobre temas de su interés

La sesión inicia conforme a lo planeado en las estrategias. Durante el desarrollo se les proporcionan revistas para que busquen el tema que más les agrade, las intercambien y comenten entre ellos. Como producto de esa sesión se les pide que elaboren un resumen, dibujo o exposición oral sobre el tema que más les haya gustado. A1- “maestra estos astronautas ¿dónde estudiaron?” M- “es una buena pregunta, no sé realmente dónde habrán estudiado, lo que es probable es que sean ingenieros, físicos, matemáticos, algo así, ¿ustedes qué piensan?” A2- “que yo no voy a estudiar tanto, nomás hasta la secundaria porque de grande voy a ser mariguano, ya después me hago cristiano y ya”.

Así inició un debate sobre las expectativas que tienen sobre el futuro, M- “ustedes son muy inteligentes, no piensen lo contrario”, A3- “nombre maestra, ese niño de allá sí es inteligente, pero yo repruebo todo”, A4- “sí maestra, es bien burro, siempre lo dejan sin recreo”, A1- “maestra verdá que está mal que nos dejen sin recreo, yo me acuerdo que ya había salido eso de que no te podían dejar sin salir, sin comer”.

Continuó la polémica y preguntaron dónde pueden quejarse de los maestros que tienen prácticas como esa de dejarles sin recreo y también de aquellos que los menosprecian y les dicen “tontos”. Manifestaron conocer que existen leyes que protegen a los menores y que tienen derechos, pero no conocían organismos como el Consejo Nacional para Prevenir la

Discriminación (CONAPRED) o la Comisión Estatal de Derechos Humanos Nuevo León (CEDHNL) y se interesaron por los mecanismos de denuncia en dichas instituciones.

Sesión 4. *Proyección futura como agente transformador*

Retomando el juego de definir palabras y conceptos que se utilizó en la sesión pasada, se observa que los niños y las niñas se desenvuelven de forma más abierta y segura. Toma uno de ellos la iniciativa y organiza el círculo de participantes para dar inicio con la actividad. Incluso propone reglas nuevas: A1- “maestra, ¿se puede que ahora ya no se valgan respuestas muy cortas?, porque si no se la van a pasar diciendo sinónimos nomás”, M- “pues proponlo a tus compañeros y compañeras a ver qué opinan”. Luego de un breve debate aceptan aplicar esa nueva regla, pero con la condición de que al menos por esta vez, si alguien no la cumple no se le saque del juego, sino que se le dé oportunidad de seguir participando.

A1- “comer”

A2- “es cuando pruebas algo y lo saboreas y te lo pasas”

A2- “amigos”

A3- “son la gente que te quiere o también te peleas a veces”

A3- “morirse”

A2- “cuando ya te cargó el payaso”

A1- “¿se vale esa respuesta, maestra?”

A pesar de que le sigue costando trabajo asumir que tienen la libertad de acción, cada vez se muestran más decididos a confrontar sus limitaciones y enfrentar el miedo a equivocarse al tomar decisiones individuales o en grupo.

Se les recuerda continuamente que mediante los errores se puede aprender y que en la mayoría de las actividades que se llevan a cabo no hay errores como tal puesto que el objetivo es la libre expresión.

Continuando con el desarrollo de la sesión se les propone la creación hipotética de alguna asociación civil que se enfoque en sus temas de su interés. Es así como “surgen” asociaciones para el cuidado y rescate animal, para la protección de las infancias, para el cuidado a los adultos mayores, entre otras.

Sesión 5. Derechos y obligaciones

Se inicia la sesión conforme a lo planeado. La nueva actividad que se incorpora es la búsqueda de palabras en diccionarios físicos. Es difícil para la mayoría ubicarse en el orden alfabético, así que una de las asistentes me pide un marcador para anotar el abecedario en el pizarrón y que les sirva de guía para usar los diccionarios.

Deciden acomodarse en parejas y algunos van diciendo palabras al azar que ambos buscan a ver quién encuentra primero; otras parejas hacen la búsqueda de palabras diferentes y mientras uno usa el diccionario el otro cuenta el tiempo que tarda en encontrar la palabra. Durante el desarrollo de la sesión se habla sobre los derechos y obligaciones en general y en específico sobre lo que concierne a las infancias. Uno de los asistentes toma la iniciativa de buscar en el diccionario la definición de dichos conceptos y la lee a todo el grupo. Se elabora una carta de derechos y obligaciones colectiva. Se concluye la sesión conforme a lo planeado.

Sesión 6. Estudio de casos

Durante la actividad inicial exploran diversas actividades. La mayoría no permanece en lo mismo por más de cinco minutos. Posteriormente se les proporcionan notas periodísticas con problemas sociales sobre educación, cultura, seguridad, economía. Se presenta una a una las notas y se debaten las posibles consecuencias o problemáticas en torno al tema, así como las

soluciones hipotéticas para resolverlas de forma positiva. Las propuestas van desde las ideas más simples hasta las más divertidas y complejas.

Ej. 1. “Nuevo León, tercero nacional en consumo de alcohol: La temporada de calor está relacionada con un mayor consumo de alcohol, principalmente de cerveza, reconoce el secretario de Salud de Nuevo León”

Consecuencias: “Las personas se gastan todo su dinero en la cerveza. Los borrachos roban y golpean a sus hijos. Las personas se enferman por tomar mucho.”

Propuestas: “Que en sus trabajos les paguen con despensa para que no puedan comprar solo cerveza. Que las esposas no dejen entrar a los esposos que llegan borrachos a casa. Que los dejen dormir con el perro. Que no les den cita con el doctor si saben que se enfermaron por borrachos”.

Ej. 2. “Gobierno de Nuevo León, reprobado en salud, medio ambiente y movilidad”

Consecuencias: “Nunca hay citas en la clínica. El cielo está lleno de contaminación. Nos enfermamos de la alergia muy seguido. Los camiones siempre pasan llenos y no suben hasta acá.”

Propuestas: “Que haya más doctores. Que la gente ya no tire basura en el río. Que metan a la cárcel a las personas que contaminan. Que cierren las fábricas que contaminan. Que pongan más camiones. Que las personas de los camiones conozcan la colonia para que vean que no hacemos nada malo y nos traigan hasta arriba”.

Sesión 7. Presentación de un libro. Escritores por un día

La actividad inicial es el juego del “basta”. Una de las asistentes reflexiona y dice: “ya entendí maestra, siempre jugamos con las palabras en esta clase”. Aunque es un juego tradicional, muchos no lo conocían.

En el desarrollo de la actividad cada uno elige un libro distinto y leen la sinopsis o comentarios en la contraportada, así como algo del texto. Se les pide imaginar que son ellos quienes han escrito el libro y ahora lo tienen que presentar y convencer a sus compañeros de “comprarlo” y leerlo. En algunos casos se comentó que hay más de un autor o autora y que también existen los compiladores e ilustradores además de un equipo que trabaja en la edición, revisión, impresión de los libros.

Ej. 1. Libro *La gran fiesta del universo* de Félix Moreno y Juan Ignacio Medina:

A1- “Pues escribimos este libro para que los niños conozcan de otros planetas y contesten juegos y aprendan cosas. Le pusimos dibujos y fotos para que no les aburra porque tiene muchas palabras, pero no tienen que leerlo todo en un solo día.”

Ej. 2 Libro *Óyeme con los ojos. Sor Juana para niños* Selección de textos de Lourdes Aguilar Salas:

A2- “Hola, yo soy la que seleccionó las lecturas de este libro. Claro que no soy Sor Juana porque ella vivió hace muchos años y pues también ya se murió por eso hicimos el libro. Dice para niños, pero es también para niñas, eh. Tiene cosas muy románticas y algunas que son difíciles de leer o entender, pero yo creo que cuando seas mayor te pueden gustar más.”

Ej. 3 Libro *¿Por qué existe el mundo?* de Tich Nhat Hanh:

A3- “Este libro lo escribí porque me mandaron muchas cartas preguntando cosas y aquí están las respuestas. Está bien que lo lean porque te ayuda a tener paz en el corazón y ya”

Una observación importante es que cuando elegían los libros se aseguraban del género del autor, si era hombre lo elegían los niños y si era mujer, las niñas; algunos solicitaron que se les permitiera usar su celular para buscar información de los autores y el libro en Google.

Sesión 8. *Caja de preguntas*

El desarrollo de esta sesión estaba enfocado en la elaboración de preguntas anónimas de cualquier tipo que serían respondidas por todos y todas. Como producto de la actividad se sugirió elaborar un reporte individual de forma escrita:

A1- “Hoy hicimos preguntas que pusimos en una caja entonces nadie sabía que tú habías escrito eso. Unos niños preguntaron cosas de sexo, pero en broma y como quiera hablamos un poco sobre eso. Ya sabíamos que hay SIDA y esas enfermedades, pero dijimos que se cuida el cuerpo y la mente o el corazón también, o sea que los sentimientos son importantes si te enamoras y si no, mejor tienes que decir para que tu novia no se sienta utilizada por el sexo. Otro niño o niña preguntó de las drogas y ya sabemos que son malas pero la maestra dijo que también le dicen droga a la medicina, entonces no es tan malo, bueno, no la mariguana o el fentanilo. Preguntaron de fut y de quién te gustaba, pero no hablamos de eso. Me gustó que leyeran mi pregunta, pero no quiero escribir lo que dice.”

Sesión 9. Inventado palabras

La actividad principal consistió en un intercambio de ideas sobre la forma en la que creen que surgió el lenguaje. Cómo serían las primeras palabras, letras, frases, idiomas. Se dejó que la actividad fluyera libremente sin intervención hasta el final en donde se propuso la elaboración de un glosario con palabras inventadas. Al cabo de la sesión elaboraron textos breves, poemas, cuentos usando alguna de las palabras que surgieron.

Sesión 10. Sin palabras

Como actividad principal se propone una mesa redonda de reflexión sobre la importancia del lenguaje en nuestra vida cotidiana. El producto de la sesión es un reporte de esta o un cuento o poema de su creación.

Figura 15. Evaluación de las sesiones

PARÁMETROS					
		NIVEL 1 RECONOCE LO QUE SE PRESENTA EN LA ESTRATEGIA Y PARTICIPA JUNTO AL GRUPO	NIVEL 2 RECONOCE Y OPINA SOBRE LO QUE SE REFLEXIONA, DE MANERA GRUPAL	NIVEL 3 RECONOCE, OPINA Y ANALIZA DE MANERA GRUPAL E INDIVIDUAL	NIVEL 4 RECONOCE, OPINA ANALIZA Y ARGUMENTA DE FORMA CRÍTICA DE MANERA GRUPAL E INDIVIDUAL
ASISTENTES / SESIONES SEGÚN EL NIVEL ALCANZADO	ASISTENTE 1		1-2-3-4	5-6-7-8-9-10	
	A2			1-2-3-4-5-6-7	8-9-10
	A3		1-2-3-4-5-6	7-8	9-10
	A4	1-2-3-4-5-6	7-8-9-10		
	A5	1-2-3-4-5-6-7-8	9-10		
	A6		1-2-3-4	5-6	7-8-9-10
	A7	1-2-3-4	5-6	7-8	9-10
	A8	1-2-3-4-5-6	7	8-9-10	
	A9		1-2-3	4-5-6-7-8-9-10	
	A10	1-2-3	4-5	6-7-8-9-10	
	A11		1-2-3	4-5	6-7-8-9-10
	A12 *SOLO ASISTIÓ A 4 SESIONES		1-2	3-4	
	A13 *NO ASISTIÓ A LA ÚLTIMA SESIÓN		1-2	3-4-5-6-7	8-9
	A14	1-2-3-4-5	6-7	8-9-10	
	A15 *NO ASISTIÓ A LA SESIÓN 9 Y 10. PRESENTÓ PROBLEMAS DE CONDUCTA	5-6-7-8 *ES EL ÚNICO CASO EN QUE SE VE UN RETROCESO	1	2-3-4	
	A16		1-2	3-4-5-6-7	8-9-10
	A17	1-2	3-4-5-6	7-8-9-10	

4. Conclusiones

La experiencia que ha significado llevar a cabo esta investigación puede ser analizada desde múltiples perspectivas. Ha sido un desafío tanto a nivel académico como personal. Desde el principio, se tuvo en cuenta la ejecución de una intervención con el potencial de beneficiar a la comunidad. A pesar de haber obtenido resultados positivos, se reconoce que aún existen numerosos temas pendientes por explorar desde la perspectiva de investigación e intervención social.

Con relación a los objetivos formulados, se puede concluir lo siguiente:

- El objetivo principal consistió en diseñar e implementar un método de intervención educativa no escolarizada destinado a desarrollar habilidades de pensamiento crítico mediante la lectoescritura en niños y niñas pertenecientes a comunidades vulnerables. Se logró desarrollar un diseño flexible que permite adaptarse a los diversos contextos presentes en las ciudades modernas que albergan comunidades marginadas, ya sea en el corazón de las urbes o en sus periferias.
- La hipótesis general se confirmó a través del análisis del estado del arte, que incluye una variedad de métodos de intervención, así como teorías e investigaciones que abordan la lectoescritura y el pensamiento crítico. Sin embargo, el desarrollo de esta investigación adquiere relevancia al enfocarse en las necesidades de las comunidades vulnerables insertas en el área metropolitana de la ciudad y adoptar, además, una estrategia desescolarizada.
- En los objetivos específicos, se buscó mostrar los factores que influyen en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de los niños de la comunidad del Cerro de la Campana. A través del diagnóstico, utilizando diversas herramientas de recolección de datos como entrevistas, observación participativa y grupos focales se determinó que elementos como el acceso a la cultura, la marginación, las dinámicas económicas, afectivas y de

cuidado en las familias, así como la violencia, tienen un impacto significativo en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Estos factores limitan las oportunidades de crecimiento y desarrollo integral tanto de la comunidad en general como de los niños y niñas en particular. Lo anterior comprueba la hipótesis que se formuló en ese rubro.

- El segundo objetivo específico implica desarrollar enfoques para atender las necesidades educativas de comunidades vulnerables, con el propósito de cultivar habilidades de pensamiento crítico mediante la lectoescritura. Tras examinar los resultados del diagnóstico, se elaboró una propuesta integral que constituye el núcleo de esta investigación. A través de propuestas de lectoescritura que enfatizan competencias comunicativas y pensamiento crítico, se logró implementar una intervención que ha tenido impactos positivos en la adquisición y fortalecimiento de las capacidades de reflexión y análisis de los niños y niñas, tanto a nivel individual como comunitario, fomentando su participación activa en la búsqueda del bienestar colectivo.
- El método surgido del proceso de investigación consta de ocho etapas:
 1. Exploración: La exploración inicial de la intervención no escolarizada requiere buscar espacios alternativos a las escuelas, realizando una aproximación general al campo de intervención. Esto incluye una revisión documental exhaustiva para entender el contexto sociocultural de la comunidad, considerando fuentes como hemerográficas, bibliográficas y antecedentes comunitarios. Es crucial identificar posibles riesgos y espacios de encuentro comunitarios como iglesias, centros sociales y foros. También se deben reconocer liderazgos vecinales y buscar facilitadores adecuados, quienes deben estar dispuestos a trabajar desde una perspectiva crítica y empática, negociando y comprendiendo las manifestaciones culturales locales para generar cambios significativos.
 2. Redes: El acercamiento con líderes locales es crucial para crear redes que actúen como intermediarias entre el grupo de intervención y la comunidad. Es fundamental

- trabajar en conjunto, respetando las opiniones e inquietudes de la comunidad y no imponer acciones. Si la comunidad no acepta la intervención educativa, se debe estar alerta a esta posibilidad y cambiar de estrategia, participando en actividades comunitarias existentes para construir confianza y facilitar una futura intervención.
3. **Contacto:** Usando las redes establecidas con líderes comunitarios, se debe contactar a los individuos específicos para la intervención. Es esencial considerar la disposición de las familias y estar preparado para invertir tiempo en ganar su confianza. La intervención debe ser un intercambio con el equipo involucrándose en las actividades comunitarias, no aislándose en su propio proyecto.
 4. **Diagnóstico:** Una vez que la comunidad esté dispuesta, se debe realizar un diagnóstico usando herramientas adaptadas como grupos focales, observación participativa y pruebas de competencias de lectoescritura. Estas herramientas deben proporcionar una visión profunda del contexto, evitando pruebas estándar típicas de los centros educativos formales.
 5. **Planeación y método:** Tras obtener los resultados del diagnóstico, se planean al menos 10 sesiones de intervención, estructuradas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.
 - a)** Inicio: Dinámicas de integración y ejercicios grupales para captar la atención.
 - b)** Desarrollo: Trabajo en el tema objetivo con introducciones y actividades diseñadas para cada sesión.
 - c)** Cierre: Presentación de trabajos, fomento del respeto y una actividad lúdica final.La planificación debe considerar los recursos necesarios y evaluación, enfocándose en desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectoescritura. Los textos y actividades deben cumplir criterios como accesibilidad, relevancia, diversidad de perspectivas, desafío cognitivo, promoción del debate, estímulo a la creatividad, autonomía e inclusión de valores.

Las estrategias se planifican junto con la comunidad para adaptar a sus necesidades y contextos locales. Se consideran los siguientes enfoques didácticos:

- Aprendizaje cooperativo: Centra el aprendizaje en los intereses del grupo, promoviendo la reflexión colectiva.
- Enseñanza a través de problemas reales: Resuelve casos reales que preocupan a la comunidad para fomentar la transformación social.
- Aprendizaje significativo: Integra el conocimiento previo con nuevas ideas y acciones relacionadas con su entorno.
- Metacognición: Promueve la reflexión sobre el aprendizaje mediante ejercicios de atención plena.

Además, se tienen en cuenta:

- Libertad de acción y creación: Flexibilidad en la evaluación basada en los productos de cada participante.
- Facilitador como guía: El facilitador actúa como guía, no como autoridad, para establecer confianza y comunicación horizontal.
- Lectoescritura como base: Las actividades de lectura y escritura son fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico.
- Valoración de preguntas y opiniones: Se fomenta la discusión grupal y el respeto por todas las opiniones y preguntas.
- Resolución de conflictos mediante el diálogo: Se promueve el respeto y la resolución de conflictos a través del diálogo.
- La palabra como punto de encuentro: Se enfatiza la importancia del vocabulario y la expresión para generar ideas complejas.

6. Desarrollo: Implementación de acciones planificadas con una calendarización definida, incluyendo lugar, fecha, hora y equipo de trabajo. Se considera obtener

permiso de los participantes y comunicarse previamente con las familias para generar confianza. Es importante cumplir con el plan y resolver las dudas de las familias respetando su idiosincrasia.

7. Análisis y reflexión: El análisis de resultados busca recolectar experiencias y observaciones para evaluar la intervención. Es importante reflexionar individual y colectivamente, aceptar críticas y reconocer áreas de mejora y acciones exitosas para futuras intervenciones.
 8. Cierre: El cierre implica compartir los resultados con la comunidad y planificar futuras acciones. Se sugieren propuestas como la creación de una biblioteca comunitaria, clubes temáticos, talleres de escritura y aulas radiales para dar continuidad al trabajo realizado.
- Tras la implementación piloto del método, se ha observado una mejora significativa en la comprensión y expresión oral y escrita por parte de los niños y niñas en relación con las actividades tratadas. Han demostrado una mayor capacidad para reconocer, participar y expresar opiniones, lo que ha facilitado el análisis y la argumentación crítica. Los resultados de esta observación se exponen en la siguiente figura junto con los parámetros considerados en cada nivel.
 - Los reportes escritos, dibujos, esquemas, intervenciones orales, durante las sesiones de intervención reflejan sus avances en la comprensión lectora. Aprender las palabras y su significado les otorga seguridad y revalorización de sus ideas, juicios, reflexiones.

Figura 16. Evaluación de las sesiones Gráfica de resultados de la intervención y parámetros

PARÁMETROS

EL PARTICIPANTE ENTIENDE Y EXPRESA DE MANERA ORAL Y ESCRITA LO QUE TRATÓ LA ACTIVIDAD	NIVEL 1 RECONOCE LO QUE SE PRESENTA EN LA ESTRATEGIA Y PARTICIPA JUNTO AL GRUPO	NIVEL 2 RECONOCE Y OPINA SOBRE LO QUE SE REFLEXIONA, DE MANERA GRUPAL	NIVEL 3 RECONOCE, OPINA Y ANALIZA DE MANERA GRUPAL E INDIVIDUAL	NIVEL 4 RECONOCE, OPINA ANALIZA Y ARGUMENTA DE FORMA CRÍTICA DE MANERA GRUPAL E INDIVIDUAL
---	--	---	---	--

Alcances o limitantes de la investigación

La propuesta de un método no escolarizado representa uno de los principales desafíos para la investigación y la intervención educativa, pues su ejecución se ve limitada al no ser implementada dentro de una escuela o institución educativa tradicional. Es difícil lograr que las personas, principalmente madres y abuelas, valoren una forma de enseñanza que no ofrece el típico refuerzo o apoyo escolar, sino que persigue objetivos distintos que pueden no resultar tan atractivos a primera vista.

El acceso a la comunidad y el tránsito por la misma presentan complicaciones. La violencia y la criminalidad en la zona reducen el alcance de la investigación, ya que no es factible acceder a todas las viviendas de los niños y niñas. Además, no fue posible realizar algunas preguntas relacionadas con su percepción de la violencia, como se explicó en otro apartado, debido a que podrían sentirse cuestionados en cuanto a su relación con actividades delictivas.

La propuesta ofrece inicialmente una visión sobre las desigualdades presentes en una metrópolis moderna, las cuales a menudo pasan desapercibidas. Estas desigualdades se reflejan en zonas vulnerables y marginadas, afectadas por problemas de violencia, que coexisten a poca distancia en una ciudad cuya dinámica social no favorece su integración, sino que, por el contrario, amplía las brechas existentes.

La propuesta ofrece una visión innovadora en el campo educativo al evidenciar que la educación no necesariamente debe derivar exclusivamente de una institución para ser efectiva. Al centrarse en el pensamiento crítico, se aspira a brindar una opción liberadora para los niños y niñas que viven en estas comunidades sociales.

Por ello, resulta pertinente continuar con estudios que permitan comprender la dinámica de enseñanza-aprendizaje en niños y niñas de comunidades vulnerables, explorando su relación con el contexto y realizando comparaciones con aquellos de otros sectores más favorecidos.

Además, se pretende elaborar propuestas que no solo se enfoquen en la lectoescritura y el pensamiento crítico, sino que también aborden otros aspectos que influyen en el desarrollo integral de las personas, como la música. Finalmente, se contempla la creación de una asociación civil como plataforma para realizar intervenciones socioeducativas en varias zonas vulnerables del área metropolitana, aplicando el método desarrollado en este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, A. T., y Campirán, A. F. (Comps.). (2021). *Pensamiento crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar* (1ª ed.). Editorial Torres Asociados.
- Álvarez, C. (2014). *La etnografía como modelo de investigación en educación*. UCrea.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/4165>
- Andruetto, M. T. (2022). *La lectura otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (Vol. 3). Ediciones Morata.
- Arango, C. A. (2006). *Las Competencias Comunicativas: De la puesta en escena a la puesta en esencia*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos33/competencias-comunicativas/competencias-comunicativas>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. S. (1960). *El proceso de la educación*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cárdenas, C. (2001). Hacia una semiótica de la educación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (19), 28-38. ISSN: 1665-109X. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817935003>
- Carneros, S., y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las Escuelas Alternativas a la Justicia Social y Ambiental: Autoconcepto, Autoestima y Respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/7968/8223>
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education. Knowledge and Action Research*. Falmer.
- Cedillo, J. A. (2018). "La 'favela' regiomontana que intenta esconder a «brochazos» pobreza y

delincuencia". *Proceso*. Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2018/8/29/la-favela-regiomontana-que-intenta-esconder-brochazos-pobreza-delincuencia-211202.html>

Cingolani, P. (2009). Marginalidad(es). Esbozo de diálogo Europa-América Latina acerca de una categoría sociológica. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* (2.^a época), 14(22), 157-166.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E., y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education* (Vol. 30). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Chomsky, N. (1957). [Revisión de *Fundamentals of Language*, por R. Jakobson y M. Halle]. *International Journal of American Linguistics*, 23(3), 234–242.
<http://www.jstor.org/stable/1263618>

Chomsky, N. (2017). *¿Qué clase de criaturas somos?* Ariel.

Comunidades de Aprendizaje. (s. f.). Recuperado de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Consejo Nacional de Población. (s.f.). Índice de Marginación Municipal 2015. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>

Darwin, C. (1871). *The descent of man, and selection in relation to sex*. Londres: John Murray. (Traducido como: *El origen del hombre* por Joan Domenec Ros para Crítica, Barcelona, 2009).

De la Peza, M., Rodríguez T., L., Hernández, I., y Rubio, R. (2014). Evaluación de competencias de lectoescritura en alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Argumentos*, 27(74), 117-148.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100006&lng=es&tlng=es

Delfino, A. (2012). La noción de marginalidad en la teoría social latinoamericana: surgimiento y actualidad. *Universitas Humanística*, (74), 17-34

del Pozo S., F. J. (Compilador). (2020). *Intervención educativa en contextos sociales. Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* [Libro electrónico]. Universidad del Norte.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Losada.

Día Mundial de la Justicia Social. (2022, 25 de mayo). UNICEF España. Recuperado de <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>

Durán, G. V. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Acción Pedagógica*, 12(2), 86–94. ISSN-e 1315–401X. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972120>

Dussel, E. D. (1980). *Filosofía de la liberación* (Vol. 6). Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada.

Eco, U. (1999). *Kant y el ornitorrinco*. Lumen.

Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103. ISSN: 0213-8646. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>

Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación* (5ta ed.). Editorial Graó.

Elvira, J. (2020). *La inteligencia verbal: El lenguaje como reforzador cognitivo*. Visor Libros.

Enríquez, P. G. (2011). El espacio urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 1(1), 48-78.

- Fanfani, E. T. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Fernández, S. F. (1999). *Pautas metodológicas de intervención educativa especializada*. Universidad de Oviedo.
- Ferreira Montero de A. S. (2006). *Las escuelas de barrios marginales* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41476/10/09.SF_RESUMEN_CASTELLANO.pdf
- Fonseca, H., y Bencomo, M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado*, 4(1), 71-93.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., y Passetti, E. (2018). *La voz del maestro: Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti* (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno). (L. Granero, Trad.). Siglo XXI.
- García-Bullé, S. (2022, 2 de noviembre). ¿Qué es la replicabilidad y por qué está en crisis? *Observatorio / Instituto Para el Futuro de la Educación*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/replicabilidad-ciencia/>
- García de Molero, Í. (2012). Semiótica y didáctica: Relaciones pensamiento/semiosis/mundo en la construcción de aprendizajes significativos en el Aula Preescolar. *Omnia*, 18(2), 11-24. ISSN: 1315-8856. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73723402002>
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza*. Paidós.
- González, N. L. (2011). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra.

- Hallak, J., y Poisson, M. (2010). *Escuelas corruptas, universidades corruptas: ¿Qué hacer?* UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Perú.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/2457>
- Halliday, M. A. K. (2022). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado* (Sexta reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Hargrave, A., y Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Elsevier Science Journal*, 15(1), 75-90.
- INEGI. (2020). Educación. Nuevo León. Cuéntame. Información por entidad. Recuperado de <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/nl/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=19>
- INEGI. (2021, 27 de abril). México - Módulo sobre Lectura (MOLEC) 2020, Datos correspondientes al mes de febrero [Comunicado de prensa]. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/588>
- Infante, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. UNESCO.
- Kemmis, S. (1989). Improving schools and teaching through educational action research. *Singapore Journal of Education*, 26, 6-30.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (4.a ed.). Editorial Graó.
- Lomas, C. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, la educación democrática y ética de la comunicación* (Primera Edición). Editorial Santillana.
- Londoño, L. O. (Ed.). (1991). *El analfabetismo funcional*. Magisterio.
- Malinowski, B. (1985). *La observación participante*. En J. Clifford y G. E. Marcus (Eds.), *Retórica y realidad en la etnografía contemporánea* (pp. 35-69). Gedisa.
- Magariños de Morentin, J. (1996). *Los fundamentos lógicos de la semiótica y su práctica*. Edic. Edicial, S.A.

Marina, J. A. (2016). *La inteligencia fracasada*. Anagrama.

Market Data México (2019). *Colonia Cerro De Campana, Monterrey, en Nuevo León*.

MarketDataMéxico. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Cerro-De-Campana-Monterrey-Nuevo-Leon>

Martínez-Martínez, O. A., y Torres, M. E. V. (2019). La marginación social y la perspectiva de la educación privada en México: Un estudio cualitativo. *Revista de Sociología*, 34(2), 20.

<https://doi.org/10.5354/0719-529x.2019.51272>

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2.ª ed.). Editorial Trillas.

Martínez, R. J. L. (2019). El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental. *Acción y Reflexión Educativa*, 44. Recuperado de

<http://portal.amelica.org/ameli/journal/226/226955004/html/>

Maykut, P., y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: Una guía práctica y filosófica* (1.ª ed.). Barcelona : Hurtado.

Morales Z., L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea.

Actualidades Investigativas en Educación, 14(2), 591-615. Recuperado de

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200022&lng=en&tlng=es

Moran, M. (2024, 26 de enero). Educación - desarrollo sostenible. *Desarrollo Sostenible*.

Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Montealegre, R. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: Adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0123-91552006000100003

Muñoz, A. (2021). Columna de opinión: Colaboración y núcleo pedagógico en tiempos de pandemia. *Issuu*. Recuperado de https://issuu.com/arielamunoz7/docs/boletin_01/s/12397279

Naciones Unidas. (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Art%C3%ADculo%2026&text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n.,La%20instrucci%C3%B3n%20elemental%20ser%20obligatoria>.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivar la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Ediciones Paidós.

Orozco, L. (2017). *Lucha, resistencia y educación: Una experiencia organizativa del pueblo tsotsil en el sureste mexicano*. Itaca.

Peláez, C. (2012). La infancia pobre, marginada y excluida: Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 81-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4456838.pdf>

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. SeixBarral.

Piaget, J. (1981). *A dónde va la educación (5a ed.)*. Teide.

Piaget, J. (2014). *Seis estudios de psicología*. Labor.

Pompa Montes de Oca, Y. C., y Pérez López, I. A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 160-

167. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200023

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal. México.

Robledo, M. J. (2009). Observación participante: ¿técnica o método? *NURE Investigación: Revista Científica de Enfermería*, (39). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724040.pdf>

Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.

Saiz Sánchez, C., y Fernández Rivas, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325–346. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6026>

Salamanca C., A. (2018). El pensamiento crítico: por qué, para qué y requisitos para desarrollarlo. *Nure Investigación*. Recuperado de <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/1541/837>

Saldaña, M. R. (2011). El origen del lenguaje humano. *Revista Enfermería del Trabajo*, 1(4), 229-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3868220.pdf>

Saldarriaga, D. A. (2021). La educación pública en espacios urbanos marginales: el caso de La Gabriela, Medellín-Colombia / Public Education in Marginalized Urban Spaces: The Case of La Gabriela, Medellín-Colombia. *Revista de Educación*, 24(1), 143-166. Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5478.

Sánchez, J. N. G. (1995). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas* (Vol. 66). Narcea Ediciones.

- Schifelbein, E. y Schifelbein, M. (2008). Educación y Pobreza: Realidad en América Latina. En CARENA, S. (comp). *Educación y pobreza. Alumnos, Docentes e instituciones. El estado de la investigación educativa*. Universidad Católica de Córdoba.
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. Bristol: The Policy Press.
- Tusón, A. (2009). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 9 (julio-diciembre), 223–235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf#page=222> Graó.
- Trilla Bernet, J. (Coord.). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó.
- Úcar, X. (2018). La pedagogía social frente a las desigualdades y vulnerabilidades en la sociedad. *Zona Próxima*, 29, 52-69. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0005>
- Úcar, X. (2022). Metodología de la intervención socioeducativa: Algunos modelos de la intervención socioeducativa en Europa. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 35. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treintaicinco/index_htm_files/Modelos.Ucar.pdf
- UNESCO. (2005). *Education for All Global Monitoring Report 2006: Education for All Global Literacy for Life*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144270?posInSet=1&queryId=0b904374-79cd-4aa3-868d-0d828c9b057a>

- UNICEF. (2022). Día Mundial de la Justicia Social. UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>
- Uribe, M., y Berkowitz, D. (2018). El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: Una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación. Informe Técnico No. 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/NT9_BZ_EL-ROL-DE-LOS-LIDERES-INTERMEDIOS-COMO-COMUNICADORES_29-11.pdf
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje: Obras escogidas II*. Visor.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001). *La imaginación y el arte en la infancia: Ensayo psicológico* (2.^a ed.). Ediciones Coyoacán.
- Villaseñor P., K. M. (2018). La pedagogía social en México, una perspectiva histórica. *Dialnet*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729067>
- What are LD? (2020, 22 de septiembre). NJCLD. Recuperado de <https://njcld.org/ld-topics/>
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.
- Zuber-Skerrit, O. (1992). Improving learning and teaching through action learning and action research: Draft paper for the HERDSA Conference 1992. University of Queensland.

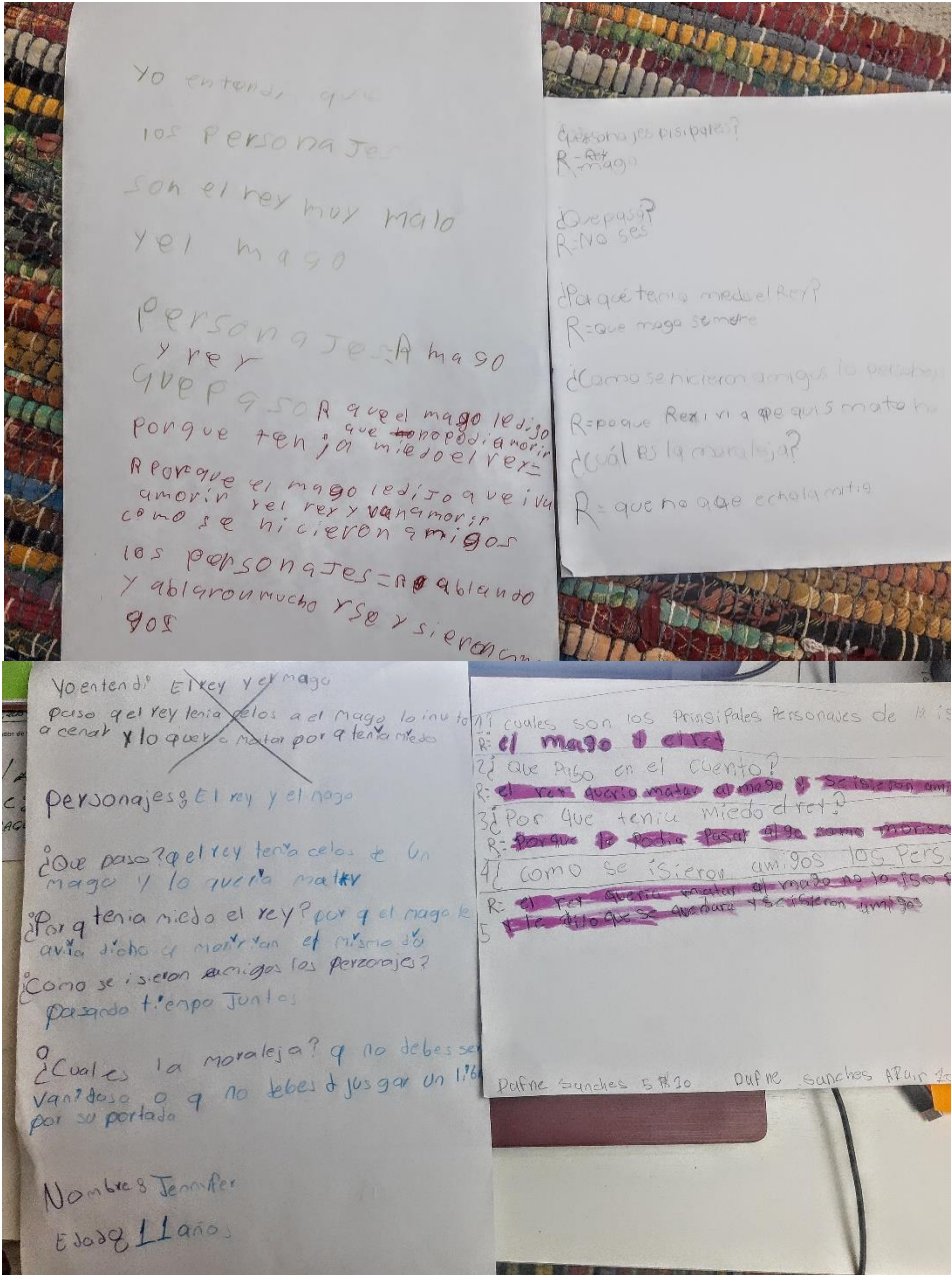
Anexos

Fotografías





Pruebas de lectura



<https://youtube.com/shorts/UQmz2C6I7II>

<https://youtube.com/shorts/j9ydXZUWJR4>

<https://youtube.com/shorts/ieRiFXCA-BI>

<https://youtube.com/shorts/wIStOioTQege>