



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 094 Ciudad de México Centro



TESIS

**Reconstruir el sentido de la escritura: producción de textos
narrativos (relatos) y administrativos (carta formal y permiso) en los
adolescentes de 1er grado de la Esc. Sec. Gral. No. 149 “David
Alfaro Siqueiros”, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México**

Que para obtener el grado de
Maestra en Educación Básica
con Especialidad en
Enseñanza de la lengua y Recreación Literaria

Presenta

Laura Raquel Montero Segura

Directora De Tesis

Dra. Teodora Olimpia González Basurto

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2023

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

Ciudad de México, 17 de noviembre de 2022

LIC. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA.

P R E S E N T E

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

RECONSTRUIR EL SENTIDO DE LA ESCRITURA: PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS) Y ADMINISTRATIVOS (CARTA FORMAL Y PERMISO) EN LOS ADOLESCENTES DE 1ER. GRADO DE LA ESC. SEC. GRAL. No. 149 "DAVID ALFARO SIQUEIROS", ALCALDÍA COYOACÁN, CIUDAD DE MÉXICO"

A propuesta de la directora de tesis **DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SECRETARIA (O)	DRA. TEODORA OLIMPIA GONZALEZ BASURTO
VOCAL	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
SUPLENTE	MTRO. JUAN MANUEL HERNANDEZ MONTAÑO
SUPLENTE	MTRA. EXZA ZAMNA PEREZ HERNANDEZ

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es muestra de que la teoría que se aprende en la escuela cobra sentido para comprender la realidad en pequeños y transformarla por ello expreso mis agradecimientos:

A los maestros fundadores de la Línea enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, por crear un espacio de reflexión crítica y acción transformadora en para la educación básica, especialmente a mi maestra Olimpia González Basurto por su paciencia en el proceso de tutoría, y su compromiso ético para trabajar en la educación.

A los estudiantes y directivos de la secundaria 149 “David Alfaro Siqueiros”, en especial a la directora Alejandra Tinoco Rojas que participaron en esta intervención pedagógica ya que aprendimos juntos el sentido de la vida cooperativa y el trabajo en equipo.

A las maestras Olimpia, Anabel, Claudia y los maestros Roberto (†), y Manuel por el tiempo dedicado en clase y extra clase para aportar en nuestra formación profesional docente.

Al grupo de la Cuarta Generación de MEB por compartir sus vidas y textos dentro y fuera del aula.

A los maestros y maestras que me han acompañado a lo largo de mi vida, en especial al magisterio democrático de la Ciudad de México por llevar a las aulas alternativas de educación liberadora y digna.

A mi familia por la inspiración que generan día con día para seguir aportando al mundo.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
I. EN MEDIO DE UN PROBLEMA	15
A. El mundo globalizado.....	15
La aldea global y las decisiones internacionales.....	16
¿Enfoque propio o simulado?.....	21
Las competencias en México: concepto e implementación educativa	26
B. Una reforma más la: RIEB.....	30
1. Los elementos de Plan de Estudios de Educación Básica 2011.....	31
2. Organización curricular de la asignatura de español	36
3. Propósitos de la asignatura de español en la Educación Básica y en la escuela secundaria.....	37
II. UN DIAGNÓSTICO Y UNA METODOLOGÍA PARA ATENDER LA PRODUCCIÓN DE TEXTO EN SECUNDARIA	43
A. La producción de textos escritos en la secundaria	43
1. El sentido de la escritura	43
B. El diagnóstico específico	48
1. Escuela y participantes	49
2. El método, la técnica y los instrumentos del Diagnóstico Específico.....	53
3. Evaluación General del Diagnóstico Específico	64
C. Referentes metodológicos para la intervención.....	69
1. El método empleado.....	70
2. La técnica	72
3. Los instrumentos	73
III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEORICOS-PEDAGÓGICOS DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	75
A. Revisión y antecedentes de la intervención sobre el tema y fundamentos pedagógicos para la atención del problema.....	75
1. Las estrellas para la producción de textos.....	75
2. Textos formales en la mirada de los niños.....	76
3. El proceso para enseñar a escribir.....	77
4. La escritura en la montaña	79
5. La influencia de los programas de escritura.....	80
B. Algunos referentes teórico-pedagógicos para la producción de textos en la escuela.....	81
1. La producción de textos en la escuela	81
2. Elementos históricos de la didáctica de la escritura en la escuela	81
3. Composición y su relación con la retórica.....	82
4. La producción de textos a través de las experiencias propias: Pedagogía	

de Celestine Freinet	82
5. Escribir en la escuela, bajo consigna y desarrollo de significado.....	85
6. Los adolescentes: definiciones y consideraciones para tomar en cuenta al trabajar con ellos	86
C. Resignificar la práctica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua: Pedagogía por proyectos (PpP)	89
1. ¿Qué es pedagogía por proyectos (PpP)?.....	90
2. Origen de la Pedagogía por Proyectos.....	90
3. Marco teórico de la Pedagogía por Proyectos.....	91
4. Ejes didácticos convergentes	93
5. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje.....	95
IV. EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PARA TRABAJAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS) Y TEXTOS ADMINISTRATIVOS (CARTA FORMAL Y PERMISO)	118
A. El contexto y actores de la intervención pedagógica	118
1. El contexto de la intervención pedagógica	118
2. Los participantes para la intervención	119
3. La duración de la intervención pedagógica.....	120
4. Justificación.....	121
B. La intervención pedagógica	122
1. Propósitos	122
2. Competencias e indicadores	123
3. Procedimiento para la Intervención Pedagógica	124
4. Organización didáctica de la intervención.....	125
V. LA INTERVENCIÓN: UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS) Y TEXTOS ADMINISTRATIVOS (CARTA FORMAL Y PERMISO)	129
A. Informe Biográfico-Narrativo	129
Episodio 1. La semilla germinó en escritura.....	130
Episodio 2. Seguir viviendo para seguir escribiendo	139
Episodio 3. El inicio del curso las tribulaciones de una maestra	143
Episodio 4. El sendero de las palabras que descolonizan: <i>Pedagogía por Proyectos</i>	145
Episodio 5. La dulce melodía del 1° “D”: reflexionamos y decidimos juntos.....	151
Episodio 6. Resignificar la vida con la escritura.....	159
Episodio 7. Bienvenidos a una expedición en busca de lo extraño, lo curioso y lo increíble... Comenzamos... Proyecto 1° “D” ¡Boom!	170
Episodio 8. Viaje fantástico, figuras de cera y el mundo de lo increíble y maravilloso.....	182
B. Informe General de la intervención	193
1. Metodología de la investigación	193

2. El contexto de la intervención	196
3. Sustento teórico	196
4. Metodología de la intervención	198
5 Reflexiones generales de de la intervención pedagógica	204
CONCLUSIONES	205
REFERENCIAS	209
ANEXOS	213

INTRODUCCIÓN

Durante las primeras tres décadas del siglo XXI la educación básica en especial la secundaria ha sufrido una serie de transformaciones ocasionadas por decisiones políticas internacionales y nacionales, reformas educativas, fenómenos naturales y pandemias. De frente a esta realidad la labor docente vive distintos retos, desde ópticas diversas como son, el fin social de la educación y la escuela, el aprendizaje de los estudiantes en las aulas y la enseñanza del lenguaje enmarcada en una era digital con un amplio desarrollo en las tecnologías de la comunicación y la información.

Ante este escenario caben las siguientes preguntas ¿hay lugar para la escritura en la escuela secundaria?, ¿qué prácticas de producción de textos existen en las aulas? Estas interrogantes iniciales guiaron en un primer momento este trabajo, y fueron enriqueciéndose con la aventura de la profesionalización docente-investigadora que se generó en la Maestría en Educación Básica.

La escritura como lo refiere Alvarado, 2009 ha tenido una evolución en cuanto a su didáctica en la historia de la educación, ya que se han desarrollado tres aspectos fundamentales a lo largo de los siglos: la caligrafía, la ortografía y la composición.

En el tiempo en que se desarrolló esta investigación y aún hoy en el año 2023, el énfasis de la enseñanza de la escritura está en la redacción de diversos tipos de textos por parte de los adolescentes, es decir en la era de la composición, sin embargo ¿qué hacer ante el terror de la hoja en blanco?, ¿qué y cómo hacer escribir a los jóvenes, cuando han sido adoctrinados en la copia fiel de las palabras de otros? (Cassany, 2012) he aquí la relevancia del presente trabajo porque plantea los alcances logrados en torno a la producción de textos narrativos y administrativos de los jóvenes.

Escribir y utilizar el lenguaje para expresarse es un acto de independencia que cobra importancia al formar “ciudadanos y ciudadanas” capaces de expresarse, por tanto, es tarea de los educadores, como lo refiere Gómez,1995 apoyar a organizar un discurso escrito. Como se deja visto, se van sumando interrogantes que fueron dilucidándose a la largo de la investigación.

La producción de textos escritos fue un hallazgo que se identificó después de realizar un Diagnóstico Específico bajo la Metodología de la Investigación Acción, mediante la técnica de investigación no participante y donde se echó mano de instrumentos como el estudio socioeconómico, diario de campo y cuestionarios.

Es importante mencionar que, al realizar esta investigación e intervención pedagógica, el ser docente de la autora se transformó en la medida que avanzamos tanto en la revisión documental como las prácticas y actividades educativas y se deja evidencia escrita de estas transformaciones a lo largo de la tesis.

Este trabajo es una mirada a la realidad de la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria y un aporte a la didáctica específica del lenguaje y las prácticas educativas basadas en la Pedagogía por Proyectos, propuesta por Josette Jolibert y colaboradores 2003 y 2009, que coloca en el centro del aprendizaje a los estudiantes ya que les permite proponer, decidir, organizar, hacer y evaluar las actividades escolares junto con las maestras, en una relación de horizontalidad donde maestros y estudiantes son concedores y saben utilizar el lenguaje.

La intervención pedagógica se desarrolló con el grupo 1° “D”, se implementaron lo que la propuesta pedagógica nombra “Condiciones facilitadoras para el aprendizaje” que propiciaron el diseño de cuatro proyectos: Music break, Historias con sabor y 1°D ¡Boom! donde se problematizaron en aprendizajes, las propuestas que realizaron los estudiantes para trabajar durante la intervención.

La organización de esta tesis es en capítulos, el primero se titula *En medio de un problema*, en él se realiza una presentación del marco educativo internacional y nacional, donde se desarrolla un panorama contextual histórico y pedagógico de la de la educación y se da a conocer el estado de la escritura en la educación mexicana, así como también se plantean las características del currículo de Educación Básica y cómo se llevó a cabo la Reforma Integral de Educación Básica, plan vigente en las fechas que se realizó la presente Intervención Pedagógica.

Este trabajo da respuesta a las reflexiones críticas acerca del estado de la escritura en la Escuela Secundaria 149 “David Alfaro Siqueiros”, que se realizaron en el marco de la Maestría en Educación Básica, por lo tanto, en el segundo capítulo *Un diagnóstico, una metodología para atender la producción de texto* en secundaria, se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos del diagnóstico para identificar el tema y diseñar la intervención pedagógica. De esta manera se realiza desde una visión cualitativa, aplicando algunos elementos del método investigación-acción, empleando la observación no participante, así como los instrumentos que se utilizaron para documentar los hallazgos acerca de la producción de textos en los jóvenes de secundaria. Además, se caracterizan a los participantes de la intervención, y se dan a conocer los descubrimientos después de aplicar el diagnóstico acerca de las prácticas de la lectura y escritura.

El tercer Capítulo *Revisión de antecedentes de intervención sobre el tema y fundamentos pedagógicos para la atención al problema*, se divide en tres apartados, en el primero se presentan los resultados de la investigación documental que se llevó a cabo para sustentar teóricamente el tema de la producción de textos escritos, posteriormente se presentan las investigaciones que sirvieron como apoyo a la definición del objeto de estudio en los jóvenes y en la tercera parte se especifican las características de la Pedagogía por Proyectos que sirvieron como sustento pedagógico de la intervención.

En el capítulo cuarto *El diseño de una propuesta pedagógica para trabajar la producción de textos narrativos (relatos personales y textos administrativos (cartas formales y permiso)*, se desarrolla el diseño de la intervención con la descripción del contexto escolar, las características de los participantes y se precisan los propósitos, las competencias e indicadores que se diseñaron con la investigación documental, además de la justificación, las acciones para la intervención y el proceso de evaluación que se llevó a cabo.

El capítulo cinco *La intervención: una propuesta para trabajar la producción de textos narrativos relatos y textos formales (cartas y permiso)* se refiere la Informe Biográfico Narrativo de la intervención pedagógica, donde se recupera la autobiografía docente de la sustentante y el desarrollo del proyecto para la escritura de textos narrativos y administrativos. En un segundo apartado se presenta el Informe General de la Intervención donde se dan cuenta de los hallazgos que se plantearon desde el Diseño de la Intervención Pedagógica, ya que fueron llevados a cabo. Por último, se presentan las conclusiones de la intervención y las fuentes de consulta para la elaboración de la presente tesis.

CAPITULO I

EN MEDIO DE UN PROBLEMA

En este capítulo se presenta la situación internacional y nacional que desde el enfoque por competencias envuelve la enseñanza de la lengua y dentro de ella, de manera específica la producción de textos, en el tercer nivel de escolaridad básica. Y de la cual se aportarán en este espacio varios elementos.

La producción de textos en la secundaria está dominada por la interacción con textos descriptivos que tienen una relación directa con la curricula oficial y los fines de formación indicados en esta. Por lo tanto, se condena al olvido el contacto con la literatura y la escritura de este tipo de textos. Esto se debe a que la educación básica, está permeada por las condiciones políticas, económicas, sociales, laborales y profesionales.

En estos terrenos el conocimiento, en términos económicos, se ha vuelto una mercancía, lo que hace surgir tendencias que modifican los objetivos de la educación. Desde 2006 a la fecha, se ha llevado a cabo la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica, que muestra algunas similitudes con las reformas educativas en el mundo. Y de entre las prioridades de estas reformas a la educación básica está que los niños y jóvenes de secundaria arriben a un perfil de egreso, y que con respecto a la escritura se responda a las necesidades del mercado. La creatividad que pueda desarrollar la literatura queda a la deriva y no como punto que fortalezca el desarrollo integral de los estudiantes como lo expresa el artículo tercero constitucional.

A. El mundo globalizado

La economía define al mundo globalizado, por ende, la política educativa está sujeta a sus visiones. Ignacio Rivas Flores (2004, p. 36) afirma que la toma de decisiones para “mejorar” la educación está en manos de los políticos y empresarios,

y se define por las mismas ideologías que ellos marcan, y donde los actores educativos no tienen voz.

La política educativa del mundo tiene distintos niveles de interpretación y concretización, de ella se derivan las leyes y legislaciones nacionales que surgen de los acuerdos y recomendaciones sugeridas que fluyen hacia los organismos nacionales que implementan medidas a través de foros y de la creación de modelos educativos *ad hoc*. Todo ello influye en las prácticas educativas en las escuelas de cada país inmerso en esos organismos.

Desde este marco el conocimiento se ve como una moneda de cambio en el ámbito mundial, y abre las puertas a la innovación tecnológica y la producción de personas con ciertas cualidades para los trabajos de distintos tipos. Karsten Kruger, (2006) Por tanto, la dimensión política y económica a nivel mundial son el marco para entender las características y valoraciones actuales en torno del proceso educativo. Ante esto se hace necesario tomar conciencia profesional para que se generen prácticas pedagógicas diversas que reviertan lo económico hacia lo humano y a la vida democrática. Desde este punto de vista, juega un papel importante la escritura, ya que potencializa la participación social y política de los ciudadanos.

1. La aldea global y las decisiones internacionales

Entre las decisiones tomadas para ver fructificar los proyectos económicos a nivel internacional, deciden desarrollar el enfoque por competencias para que quienes se integren en el mundo económico respondan a las exigencias de la producción. De esta forma surgen conceptos como *sociedad del conocimiento, calidad, evaluación, estandarización, homogeneidad y ciudadanía global*, que cobran gran importancia en la aldea global.

a. El origen de la globalización

La globalización tiene su origen con el sistema de producción capitalista. En la conceptualización marxista, el capitalismo es una forma de producción a gran escala

de mercancías (Guiddens, 1994, p. 13) a su vez una mercancía es todo aquello que puede venderse o comprarse. Las mercancías tienen dos valores: el valor de uso que se refiere a las necesidades que puede satisfacer, es decir su utilidad; y el valor de cambio, que se refiere a la capacidad de compra de una mercancía. Por lo que desde esta visión el mundo se clasifica según su poder de producción o plusvalía, así que en el capitalismo un grupo de personas controlan los procesos de producción y el intercambio de mercancías. Este sistema es el que prevalece en la actualidad y de ahí surge la globalización económica de acuerdo al Banco Mundial (2013).

La globalización tiene tres principales características: el comercio internacional; la inversión extranjera directa y el flujo del mercado de capitales. El comercio internacional se refiere a las exportaciones e importaciones que cada uno de los países genera. La inversión extranjera directa son las inversiones que las empresas de un país realizan en otros países, y los flujos del mercado de capitales son los bonos, acciones y préstamos de países extranjeros que tienen los ahorradores principalmente de los países desarrollados. (Banco Mundial, 2013). Es decir, todo se define bajo un enfoque económico.

Al respecto de las sociedades capitalistas el *Centro de Investigaciones Políticas y Económicas de Acción Comunitaria CIAEPAC* (2013) afirma que los gobiernos de los países sólo se encargan de garantizar los ordenamientos jurídicos; dando garantía a algunas libertades civiles; el control de la seguridad interna por medio de las fuerzas armadas; y la implementación de políticas para el funcionamiento del libre mercado y la propiedad privada.

En otras palabras, los estados nacionales pierden poderío y se convierten en meros administradores para garantizar el flujo de economía, y uno de los problemas fundamentales es que el capital sólo se encuentra para el servicio de ciertas personas acaudaladas. Ante esto hay que preguntarse: ¿Cuáles son las consecuencias? ¿En qué afecta a la educación? ¿Cómo influyen en las políticas educativas? La respuesta no es simple, pero en este contexto del capitalismo y la

globalización económica, la educación se convierte en una mercancía, les otorga los valores de uso y cambio, así como facultades a los comerciantes globales para que elijan la materia prima homogénea que requieren seres humanos con características estandarizadas.

Al respecto en el marco de esta sociedad global se acuñó otro concepto que ilustra muy bien el papel de la educación, *la sociedad del conocimiento*, la Organización de los Estados Americanos (OAS) la define como un tipo de sociedad homogénea que necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno (2014). De ahí que los modelos educativos se sometan al cumplimiento de dichos cambios, con ellos se niega que el hecho educativo sea un acto humano y vivo que se ha ido configurando a lo largo de la historia y que se entiende desde la democracia (Cullen, 1999, p. 56).

En la actualidad se habla de la formación de ciudadanos del mundo, es decir, individuos preocupados por los problemas globales y que planteen soluciones a esos desafíos, también se espera que configuren una escala de valores compartidos mundialmente como el aprecio a la paz, el reconocimiento de la diversidad cultural y el desarrollo sostenible o sustentable para revertir el cambio climático. (ONU, 2012). Lo anterior da forma a una homogeneización cultural que consiste en formar un patrón de vida definido por las formas de consumo (Baeza, 2006).

En el ámbito internacional, el Sistema Educativo de cada país está conformado con los años de escolaridad que su desarrollo histórico y político es capaz de definir; y que desde este punto ocupa un lugar en la organización del mundo, de acuerdo a los compromisos que se sigan según los Organismo internacionales en que se inscriban o estén inscritas las políticas educativas.

Las principales influencias en la educación tanto en el nivel superior como básica han sido definidas por los organismos internacionales ya que estos los financian, es el caso del Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que sufragan proyectos en México, como ejemplo el Programa para la Evaluación de los Estudiantes con las siglas en inglés (PISA).

Cabe mencionar que la OCDE se sujeta a los designios de los grupos hegemónicos y dicta la economía a seguir en cada uno de los países que a ella se han integrado, se puede afirmar que los grupos empresariales en cada país se encargan de impulsar las llamadas “recomendaciones” tal es el caso de México con el grupo *Mexicanos Primero* y su participación en las reformas estructurales, y desde luego en la reforma educativa de 2012.

Un ejemplo evidente de lo anterior es el concepto de “calidad”, que define el Banco Mundial y la UNESCO, al respecto del concepto, Antonio Bolívar sostiene que esta palabra es un amuleto, su etimología se asocia a Kalos, lo excelente, lo bueno. (Hernández, 2013, p. 9) El mismo autor expresa que la palabra “calidad” puede utilizarse con objetos, acciones, productos, procesos y mercancías; actualmente se utiliza como adjetivo de la educación en las sociedades capitalistas, y esto resulta difícil de concretizar.

b. Las “competencias” en la educación

Al rastrear el término “competencias” José Gimeno Sacristán y Gabriel Vargas Lozano coinciden que tuvo origen en la Unión Europea, con el proyecto *Tunning Europeo* y fue integrado a la educación superior¹. Paulatinamente conquistó el diseño curricular en latinoamericano con la versión del proyecto *Tunning – América Latina* (González, 2004).

Las competencias en educación básica toman el significado de indicadores o referentes para realizar evaluaciones externas de los sistemas educativos (Gimeno, 2008) Al respecto el informe (DESECO) *Definición y Selección de Competencias*, en

¹ Este proyecto fue un antecedente de la Educación por competencias en educación básica, donde se desarrollaron competencias genéricas para crear perfiles profesionales similares que permitieran un intercambio académico entre los estudiantes. <http://www.tuningal.org/>

2003, explica que las competencias se manifiestan en acciones, conductas o lecciones que pueden ser observadas o medidas, dando origen a un proceso de estandarización, el cual se entiende como una tecnología política (Ozga, 2008) que produce datos en su mayor parte numéricos, para distinguir (Aboites, 2009) y, por lo tanto, establecer jerarquías de desempeño; dando origen a las pruebas estandarizadas.

Lo anterior, originado por la globalización económica en la educación, los resultados de las pruebas estandarizadas han interferido en las decisiones de los gobiernos acerca del nivel de escolaridad en los países y hacen una exigencia a los docentes para adiestrar a los estudiantes para resolver las diferentes pruebas a las que son sometidos, jerarquizando unos saberes sobre otros.

Las pruebas estandarizadas, permiten medir categorías como la comprensión lectora, habilidad matemática, conocimiento científico en resultados estadísticos y así calificar con números y crear perfiles de conocimiento en los estudiantes. Tal es el caso de la Prueba Internacional de Evaluación para estudiantes (PISA) que evalúa las competencias del área de matemáticas, ciencias y lectura a jóvenes de 15 años y como ya se mencionó está a cargo de la OCDE.

La aplicación de las pruebas estandarizadas es un tema controversial en el contexto latinoamericano ya que, al ser considerado como un continente en vías de desarrollo, las competencias formarán sujetos con habilidades para el mercado laboral, dejando de lado el desarrollo humano en su integralidad.

Lo anteriormente expuesto ocurre a escala internacional en la educación y repercute directamente en la producción de textos literarios en la escuela, porque la escuela prioriza el desarrollo de otro tipo de habilidades del lenguaje para integrarse al mundo actual, y obtener una certificación, es decir formar mano de obra calificada para el trabajo, y esto, desde una pedagogía humanista se hace necesario revertir.

2. ¿Enfoque propio o simulado?

A lo largo de la historia, la educación, se consideró un elemento primordial para garantizar el desarrollo de México. El primer nivel de concretización de la política educativa nacional es el artículo 3° de la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*, que establece como objetivo primordial de la educación es la formación de ciudadanos. Esto deja implícita la forma de gobierno de México como República Representativa y Federal.

Desde 1917 a la fecha el artículo tercero ha tenido once reformas; así lo documenta la Cámara de Diputados (2022). Cada una de estas modificaciones representa un contexto histórico social, bajo una realidad nacional compleja que es el marco para definir el rumbo de la educación.

La modificación al artículo tercero, en el año 2013, fue controvertida porque se dijo que era una reforma educativa cuando fue en realidad laboral ya que pretendía establecer la forma de ingreso, permanencia cese de los docentes en servicio. Prueba de ello, está en que las especificaciones sobre la promoción y permanencia de los docentes en educación básica y media superior atentan con la estabilidad en el trabajo de millón y medio de maestros y los derechos ganados, en una larga lucha de organización gremial que no significan privilegios, dado que los salarios sólo cubren las necesidades mínimas, sin que den lugar a una vida completamente digna. Al contrario de los grupos de poder que ostentan acumulación de riqueza, más allá de una vida digna. Estas modificaciones corresponden a cuestiones específicamente laborales más no educativas (Hernández, 2013, Coll, 2013, Guerra y Rivera, 2009).

En consecuencia, del cambio en el artículo tercero, se reforma la *Ley General de Educación* que integra conceptos como calidad, competencias, evaluación, resultados en pruebas estandarizadas que ya tienen su antecedente en la educación internacional y son regulados por los organismos internacionales, propios del tiempo histórico que está trascurriendo.

La reforma estructural educativa definida por el Estado sigue las recomendaciones internacionales de organismos como el B.M, la Organización de Estados Americanos (OEA), Fondo Monetario Internacional (FMI), y lo apuntado por la UNESCO es dejada de lado, lo cual es propio de una Política Neoliberal. El Liberalismo y Neoliberalismo han aparecido en el mundo en los siglos XVIII y XIX. El principal representante del Liberalismo es Adam Smith (Méndez, 1998. p. 65) quien describió este modelo económico como “la economía regida por una mano invisible, es decir el Estado no debe intervenir en asuntos económicos”. En otras palabras y siguiendo al mismo autor las actividades del Estado debía ser: “*el dejar pasar y el dejar hacer*”.

En los años 80, la inglesa Margaret Thatcher y Ronald Reagan se aseguran de realizar algunas políticas económicas basadas en el Neoliberalismo económico, esto es importante porque después el gobierno mexicano las imitará el principio *laissez faire* (dejar hacer): la libre competencia del mercado.

En México el neoliberalismo económico comienza desde la presidencia de José López Portillo en 1976 (Vargas Lozano, 2010). Lo continúan los presidentes Miguel de la Madrid, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quezada, Felipe Calderón Hinojosa y actualmente Enrique Peña Nieto con las reformas estructurales bastión de su gobierno.

Estas reformas están basadas en políticas neoliberales, que afectan todos los ámbitos de la nación, ya que se explotaron todos los recursos naturales renovables y no renovables; tal es el caso de las telecomunicaciones, la luz eléctrica, la salud, la educación, los hidrocarburos. Sin embargo, lo que interesa aquí exponer es cuáles fueron las políticas que afectaron y transformaron la Educación Básica, antes de abordar la actual Reforma Integral de Educación Básica, (RIEB).

En los años 80 del siglo XX, las repercusiones en materia educativa no se hicieron esperar, en el sexenio de José López Portillo (1976—1982) se hizo una reforma al artículo 3° constitucional se le agrego la fracción número VIII que les brindó

autonomía a las instituciones de Educación Superior; en cuanto a su gobierno, planes y programas, términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico, y administración de su patrimonio. Todas las demás fracciones quedan integras en las reformas.

En el gobierno de Carlos Salinas de Gortari hubo dos modificaciones al artículo 3° en 1992, que regulan la educación pública y privada, se legisló que el criterio que orientaba la educación era con apego al desarrollo científico. (Cámara de Diputados, 2014) También, en noventa y dos, se llevó a cabo una “*Alianza para la Modernización de la Educación Básica*” (ANMEB) entre el gobierno federal y el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) (SEP, 2011, p.18) este pacto trabajaba para lograr la primaria universal; ampliar la cobertura del nivel preescolar, la secundaria un año después se convirtió en obligatoria.

Aunado a lo anterior en esos años se comenzó con el *Federalismo Educativo*, antecedente del *Nuevo Federalismo Educativo* que consiste en darle injerencia y poder de decisión sobre la educación básica y normal a las entidades federativas. El 18 de mayo 1994 México se convirtió en integrante de la OCDE. (OCDE, 2016) En ese entonces palabras como “compromiso social”, “retos”, “calidad”, “desarrollo económico”, “estándares de aprendizaje”, “rendición de cuentas”, entre otras una y otra vez se encuentran en los documentos oficiales, como mero ejercicio demagógico porque a primera vista es de notar que causan confusión por conceptuarlos de forma diversa.

Cuando México se hace miembro de la OCDE, y comienza las evaluaciones internacionales estandarizadas, en el mandato de Ernesto Zedillo Ponce de León, se implementa el “Programa Internacional de Evaluación para Estudiantes” (PISA por sus siglas en inglés). Dicho programa evalúa en los países incorporados a la OCDE las competencias del área de matemáticas, ciencias y lectura a jóvenes de 15 años.

Para el año 2002, con el sexenio de Vicente Fox Quezada, al artículo tercero se agregaron fracciones. Posteriormente en el mismo año se estableció la obligatoriedad de la educación preescolar que junto con primaria y secundaria conformaron once años para la escuela obligatoria en México; se reformaron los planes y programas de estos niveles y se reiteró que la educación normal estaba a cargo del Poder Ejecutivo Federal.

En este tiempo, el gobierno federal habilitó un programa llamado *ENCICLOMEDIA* donde se dotó a las escuelas con equipos de cómputo para utilizar materiales educativos interactivos que facilitarían la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados fueron inoperables en muchas escuelas, porque se hizo evidente la desigualdad económica de la educación, hubo varios planteles que contaban con computadoras, pero no había luz eléctrica y eso ocasionó que poco a poco fueran convirtiéndose en vestigios sin funcionar (Rivera, 2012, p. 24).

2011 y 2012 impregnan a la educación del respeto a los derechos humanos contradictoriamente, el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa se ve envuelto en baños de sangre. Debido a la delincuencia, el ascenso al narcotráfico, secuestros y desapariciones forzadas. (Robles, 2014) La obligatoriedad de la Educación Media Superior aumenta la escolaridad obligatoria de once a catorce años.

También en esos años en la alianza que realizó el SNTE y el Gobierno Federal, la "*Alianza por la Calidad de la Educación*" (SEP, 2010) se acordaron las acciones para implementar una reforma integral que tuviera como enfoque educativo al desarrollo de competencias.

Por otro lado, se planteó emprender una modernización de las escuelas de educación básica, la enseñanza del idioma inglés desde preescolar. Además, se habló de asegurar el acceso a todos los niños y jóvenes del país, al nivel y modalidad educativa que le corresponda, en concordancia con los requerimientos de los organismos internacionales.

Hasta este punto todas las reformas estaban planteadas en término de contenido de la educación o elevar los años de escolaridad obligatoria. Incluso se cree que la RIEB, respeta estos planteamiento curriculares, es hasta 2013 con la administración de Enrique Peña Nieto cuando se realizó una reforma al artículo 3° que tuvo dos vertientes, la primera, la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) como un organismo público y autónomo; y la segunda, crear la Ley General para el Servicio Profesional Docente (LGSPD) que regula las formas de promoción y permanencia de los docentes de educación básica y media superior, con un proceso de “evaluación”, donde tiene mayor peso el resultado del examen de conocimientos. Y con esto modificar en los hechos, la situación laboral de millón y medio de maestros.

El examen de permanencia a maestros a toda costa se aplica, incluso con medidas de fuerza, se militarizan las acciones para que los maestros realicen los exámenes y las actividades que el gobierno implementa, en especial en este sexenio se ven medidas de fuerza policiaca y militar, así como verbales por parte de las autoridades que van desde el secretario de educación Aurelio Nuño Mayer los directores de las escuelas públicas. La incertidumbre, la zozobra, el miedo ha sido la característica que priva para la aplicación de la llamada reforma educativa.

Se supone que, en teoría, la reforma permitiría la participación de los 32 subsistemas nacionales que corresponden al número de entidades federativas de México, sin embargo, ya en la implementación es notorio que no se tomaron en cuenta los contextos educativos reales de los estados, prueba de ello son las creciente manifestaciones de las organizaciones magisteriales y sociedad civil.

En la actual reforma se trató de fortalecer las formas la asesoría académica en las escuelas, y se plateó mejorar los servicios profesionales de actualización, capacitación y superación docente, pero bajo la consigna de perder el trabajo sino estás capacitado, la formación continua se ve coartada. Aunado a que la información

no es pública y la capacitación de los docentes se sigue realizando con recursos económicos propios de los maestros de México.

3.Las competencias en México: concepto e implementación educativa

La sociedad, como puede verse está en constante transformación, los nuevos conceptos y enfoques en educación ponen de manifiesto nuevas realidades. (Sacristán, 2008, p.10) A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, la educación en diferentes países del mundo adoptó a las “competencias” como enfoque educativo.

En el capítulo *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias* del libro *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, (Gimeno, 2008) se explica que el ámbito en el cual nace el concepto de “competencia”, no es el educativo sino el económico; lo que pone en tela de juicio la validez de este concepto en la práctica educativa, ya que los actos pedagógicos no son una serie de pasos a seguir o conceptos a transferir; en cambio son todo un bagaje práctico y teórico de cada sociedad para formar seres humanos. En relación a esta idea, se afirma que la educación es una serie de fines filosóficos antropológicos y éticos observables en el aula (Sacristán, 2008, p.30).

La definición de competencias en el ámbito educativo es controversial, a continuación, se exponen diferentes definiciones para demostrarlo. Conceptualmente hay una definición mayormente aceptada de Philippe Perrenoud (2007, p.11) quien define a las competencias como conocimientos, habilidades y actitudes que se integran y movilizan.

Por otro lado, Díaz Barriga y José Carlos Guzmán plantean que el concepto de “competencia” nace en el ámbito de la Educación Superior en nuestro país. Ángel Díaz Barriga (2002, p. 34) asegura que las competencias desde la teoría curricular han sido abordadas desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos; y que además existen bastos estudios al respecto del currículum universitario, pero las

investigaciones de las competencias en educación básica son escasas. Por su parte Guzmán (2011, p. 6) sostiene que las competencias son un término polisémico y central en el diseño curricular mexicano y sufre una confusión conceptual que obstaculiza el diseño de los planes y programas de estudios, ante esto podemos asegurar que no hay un consenso de la definición de competencia.

Otro autor que habla al respecto es Sergio Tobón (2006, p. 20) quien centra su definición de “competencia” en la etimología “competere” que es hacer o ejecutar lo que corresponde a cada quien. Plantea dos cuestiones y diferencias, las competencias como: saber ejecutar una tarea, hacer una búsqueda de información o resolver una ecuación y; las competencias como capacidad de resolver un problema en una situación inédita, como una forma de conjuntar, conocimientos, con el desarrollo de habilidades en situaciones inéditas (Díaz Barriga, 2002).

Autores como Gimeno Sacristán, Díaz Barriga, Sergio Tobón, coinciden en que existe una imprecisión al tratar conceptualizar las competencias en la educación.

En 1993, siendo secretario de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León, en colaboración con la Secretaría de Trabajo se creó el Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral (Ibarra, 1996, p. 65) El objetivo era la formación de recursos humanos, calificados y capaces de integrarse a la vida productiva del país, esto desarrollaría la innovación tecnológica y por lo tanto la competitividad a nivel mundial.

La primera experiencia de educación basada en competencias fue en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, (CONALEP) consistió en ofrecer mayores y más amplias oportunidades para adquirir conocimientos o perfeccionar los que se tenían, sin importar la forma en que se hubiesen adquirido, otro de los propósitos de este colegio fue proporcionar educación técnica y capacitación a los trabajadores, así como combinar la educación y el trabajo, promoviendo el desarrollo

de las competencias, lo anterior tomando en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales y formar personas para el trabajo.

Este tipo de educación, además de reconocer el resultado de los procesos escolares formales, también reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos fuera de las aulas, pero en función del trabajo específico que tengan que desarrollar y no de una formación integral del estudiante.

Este modelo educativo cuestiona la suficiencia de los títulos universitarios y la conclusión de la educación superior, ya que se poseer competencias para la solución de problemas en trabajos industriales (Huerta, *et al.* 2004 p.1)

Como puede verse el término competencias, en un primer momento se desarrolló en la educación tecnológica y posteriormente en la educación superior ya que era una política para poder enlazar los conocimientos escolares con las habilidades para el trabajo. Una década más tarde en 2004 las competencias se insertaron en el curriculum oficial de educación básica con la Reforma a la Educación Preescolar en 2004, a la educación secundaria en 2006 y a la educación primaria en 2008 estas reformas se desarrollarán más adelante.

4. Las competencias en la lengua escrita

La enseñanza de la producción de textos tiene como antecedente el enfoque comunicativo y funcional de la lengua, que da lugar a las prácticas sociales del lenguaje, que tiene como propósito atender las competencias comunicativas. Estas competencias son la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente (SEP, 2014, p. 22) incluyen el conocimiento del lenguaje, que según el programa oficial son las competencias lingüísticas, y la habilidad para emplearlo, que son las competencias sociales para el uso del lenguaje.

La asignatura de español considera las siguientes competencias comunicativas:

- ☞ Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender:
- ☞ Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- ☞ Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- ☞ Valorar la diversidad lingüística y cultural de México (SEP, 2011, p. 23).

Desde la visión de la etnografía las competencias comunicativas consisten en que el hablante/escritor sea capaz de poner en juego conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes en función de la situación comunicativa que enfrente y del contexto donde surja esa necesidad. Las competencias anteriores son las habilidades, actitudes, valores y conocimientos que se quieren desarrollar a lo largo de la educación básica y en especial se fortalecen en el último nivel: la escuela secundaria.

5. La evaluación de las competencias

Con la inserción del enfoque por competencia y la evaluación estandarizada a los diferentes niveles de educación, fueron creados los estándares curriculares a evaluarse al terminar el preescolar, en tercero y sexto de primaria y al terminar la secundaria. Dichos estándares son equiparables a los internacionales y dan una idea para conocer el avance en el logro educativo de los alumnos durante su tránsito por la Educación Básica. (SEP 2011, p.70)

Otra función de los “estándares curriculares” es dar a conocer a alumnos, padres, docentes y directivos la progresión de los aprendizajes que deben lograrse en los cuatro periodos escolares. Sin embargo, estos estándares no están implícitos en el Plan de estudios lo cual provoca confusión e imprecisión en que debe hacer el docente frente a este concepto; tanto en la teoría como en el ejercicio de interpretar el currículo oficial.

A razón de esto los contenidos curriculares de cada asignatura se agruparon en Campos Formativos, estos son: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y comprensión del mundo natural y social; y, Desarrollo personal y para la convivencia.

En 2008 se llevó a cado la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, prueba ENLACE (SEP, 2016) donde indistintamente se evaluaron la

comprensión lectora, conocimientos matemáticos, ciencias y los contenidos de Formación Cívica y Ética. Esta prueba posteriormente es sustituida en el ciclo escolar 2014-2015 por el Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)

Estas medidas responden a la evaluación estandarizada de la OCDE, la prueba PISA por sus siglas en inglés que evalúa las habilidades que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas. (INEE, 2016, p. 2) Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, como son los medios productivos.

B. Una reforma más: La RIEB

De manera oficial en el año 2007 se inició la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). En el documento base *Acciones para la Articulación Curricular de la Educación Básica*, que sirvió para el análisis del desarrollo de la reforma que hasta ese momento se había aplicado en preescolar y secundaria, se expone la articulación de los tres niveles de educación básica preescolar, primaria y secundaria.

Si bien se buscaba la articulación al tener solo las puntas de la madeja, la reforma en educación primaria se dio de forma desarticulada. Los costos fueron el desconcierto, el descontento y la improvisación a la que sujetaron los docentes. Por lo que si se buscaba que los niños no salieran afectados el hecho de este trabajo desarticulado los afectó. La reforma tuvo cinco líneas estratégicas (SEP, 2008 a) que se identificaron como los fundamentos de las innovaciones en la educación básica del país, son:

- Articulación de la Educación Básica: integración de los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria
- Nuevo Federalismo Educativo
- Empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
- Sistema Nacional de Formación Continua de Maestros en activo
- El pacto por el Fortalecimiento de la Escuela Pública

1. Los elementos del Plan de Estudios de Educación Básica 2011

Antes del 2011 existía un programa independiente para la educación preescolar, primaria y secundaria. El Plan de estudio 2011 se presenta como una innovación en la educación mexicana porque constituye a la educación obligatoria en un bloque de once años, con un mapa curricular común. Para entender la estructura de este plan se expondrán cada uno de sus elementos.

a. Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos de la Educación Básica son en definición de la (SEP) las condiciones esenciales para la implementación del currículo, las características del trabajo docente, también describe el logro de los aprendizajes todo con la intención de mejorar la calidad educativa.

Es importante mencionar cada uno de los principios pedagógicos ya que ellos contienen las características de la Educación Básica: Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, planificar para potencializar el aprendizaje, generar ambiente de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, poner énfasis en el desarrollo de competencias, utilizar materiales educativos para favorecer el aprendizaje, evaluar para aprender, favorecer la inclusión para atender la diversidad, incorporar temas de relevancia social, renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela y reorientar el liderazgo

En cada uno de estos principios pedagógicos puedo distinguir una relación con la teoría acerca de las competencias. Un ejemplo es Philip Perrenoud en las Diez competencias para enseñar, el principio pedagógico 1.10 se relaciona directamente con la competencia número siete que plantea el autor informar e implicar a los padres.

b. Perfil de egreso

El Perfil de egreso estaba planteado desde el Plan de estudios 2006, como los rasgos deseables que deberán manifestar los alumnos al terminar la educación Básica (SEP, 2007, p.9) Con las constantes actualizaciones en 2011 se llega a la definición de este apartado por las siguientes razones, definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica y ser un referente común para la definición de los componentes curriculares (Ver figura 1, Perfil de egreso de la Educación Básica) ; además, es un indicador, desde la versión oficial de la SEP para valorar la eficacia del componente educativo. Cada uno de estos rasgos orienta y determina los contenidos del Plan de estudios 2011.

Figura 1: Perfil de egreso de la Educación Básica

- Utiliza el lenguaje materno oral y escrito con claridad, fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales, además posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.
- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.
- Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista
- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.
- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Fuente: SEP, 2011, p. 39

En el perfil de egreso se hacen notar primero el enfoque por competencias, cuando se afirma que deben conocer contenidos; realizar actividades y generar ciertas actitudes democráticas. También en teoría, está puesta la atención en la defensa de la lengua materna y la enseñanza de inglés como segunda lengua, además que el reconocimiento de los derechos humanos y su participación en la vida democrática también está explícita.

c. Competencias para la vida

El enfoque educativo de la Educación Básica en la RIEB es el de “competencias”. Hablar de “competencia” implica, según la definición de la Subsecretaría de Educación Básica: un saber hacer (habilidades), con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes) (SEB, 2008 p. 34)

Hay cinco competencias a desarrollar en la educación básica que van dirigidas a la cultura escrita, las matemáticas, la sistematización de la información, la diversidad cultural, la ética, los derechos humanos y la vida democrática, las denominan “Competencias para la vida” son las siguientes:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad. (Baños Poo, 2011, p. 68)

Estas competencias son la base para la construcción de los “Campos formativos” en las asignaturas de educación preescolar, primaria y secundaria.

d. Evaluación

La evaluación se concibe en la RIEB como parte integral del proceso de aprendizajes y del desarrollo de competencias. En este enfoque es necesario que el estudiante sea responsable de su proceso de aprendizaje como una persona reflexiva que

presenta a una situación problema, planifica, como resolverla, reflexiona sobre su proceso y finalmente valora sus logros.

Los docentes no sólo se fijan en los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas sino en el desempeño total de las personas; es decir cómo pone en práctica lo aprendido. La evaluación se realiza en tres momentos: al inicio, durante y el final del proyecto: por lo que se afianza la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.

La evaluación diagnóstica se lleva a cabo al inicio de cada proyecto didáctico el estudiante hace un balance de sus saberes, habilidades y actitudes previas. Este es el punto de partida en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de competencias. Se recomienda para identificar las necesidades de orientación y apoyo de los alumnos.

En la evaluación formativa que se realiza durante el desarrollo del proyecto didáctico tiene el propósito de observar los avances en el logro de los aprendizajes esperados e identificar las dificultades y aspectos que requiera desarrollar cada estudiante. Esta evaluación es responsabilidad del alumno y le permite ser partícipe de su proceso de aprendizaje, siempre acompañado por los docentes.

Al cierre del proyecto didáctico y al final del bloque se realiza la evaluación sumativa con el propósito de observar el desempeño final de los estudiantes en el logro de aprendizajes esperados. Estas evaluaciones son de gran utilidad para tomar decisiones sobre la manera de dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

C. Las reformas en los tres niveles

Desde 2002 comenzaron los trabajos sobre el Programa de Educación Preescolar (PEP), para implementarlo en 2004. Introduce el trabajo por competencias. Va dirigido a la población de tres a cinco años. Los principios pedagógicos tienen que

ver con las formas de trabajo y evaluación con respecto a los siguientes campos formativos: el desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística y desarrollo físico y salud. (SEP, 2014, p24) Con este nivel se realiza el primer corte de los estándares curriculares. Que lleva a la continuidad del mismo enfoque que se diseñó para educación primaria.

La Reforma a la educación primaria se llevó a cabo desde 2009, reformando los planes y programas de primer año y sexto. En 2010, continuaron segundo y quinto años y por último 3° y 4° grados de educación primaria. El enfoque educativo son las competencias. La gran incongruencia estuvo en que a este nivel se le aplica la reforma posterior a las reformas de secundaria en 2006 y preescolar 2004. Los principales cambios de este nivel son: la organización en campos formativos y el número de horas por materia.

En cuanto a la reforma de educación secundaria que como ya se expresó se llevó a cabo en 2006 tuvo cambios en:

- Desaparecer los laboratorios.
- El número de horas por materia.
- La inserción de nuevas materias.
- En cada grado escolar la enseñanza de las ciencias se organizó a Ciencias 1. Biología, Ciencias II Física y Ciencias III Química.
- A la asignatura de historia se le quitaron número de horas al año y sólo se enseña en segundo grado como Historia Universal y tercer grado como Historia de México.

Para 2012 surge el acuerdo 592 donde se norma la articulación de los tres niveles educativos bajo los siguientes ejes:

- ✓ Adoptar un enfoque por competencias.

- ✓ Los campos formativos son el elemento de unión entre cada uno de los niveles, preescolar, primaria y secundaria y entre los estándares curriculares.
- ✓ Existe un solo perfil de egreso para la Educación Básica.
- ✓ Se definen los estándares curriculares por campo de formación.
- ✓ Se definieron los aprendizajes esperados de los campos formativos.
- ✓ Se trabaja por proyectos y por unidades didácticas.
- ✓ Se fomenta la utilización de las tecnologías de la información y comunicación para la enseñanza.
- ✓ La enseñanza de segunda lengua inglés.

Sin embargo, el diseño de los programas de estudio no es constante ni unificador.

1. Organización curricular de la asignatura de español

La asignatura de español se ubica en el campo formativo de Lengua y Comunicación del Mapa Curricular de la Educación Básica, tiene la finalidad de desarrollar competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

Se busca que en la formación básica los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas y solucionarlos; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos, a esto se le conoce como prácticas sociales del lenguaje.

En el programa de estudios de español se privilegia la lectura para la comprensión de diversos textos que se ubica necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información, ya que, se sostiene, es el medio para garantizar el aprendizaje permanente y la inserción al mundo del conocimiento.

En la asignatura de español los estudiantes aprendan y desarrollan habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros en diversas circunstancias

comunicativas; además, de comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos; que sean capaces de escribir sus propios textos.

2. Propósitos de la asignatura de español en la Educación Básica y en la escuela secundaria

Los propósitos de la asignatura de español (Ver figura 2, Propósitos de la asignatura de español en la Educación Básica) en la Educación Básica de acuerdo con el Programa de estudios 2011 son:

Figura 2. Propósitos de la asignatura de español en la Educación Básica

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

Fuente: (SEP, 2011, p. 13)

De estos propósitos generales de la asignatura de español del programa vigentes en ese momento, se desprenden del perfil de egreso las competencias para la vida y los campos formativos, pero también se definen los propósitos de la asignatura en la secundaria (Ver figura 3, Propósitos de la asignatura de español en la escuela secundaria).

Cada propósito, si bien lleva fortalecer el desarrollo lingüístico de los estudiantes, no aterriza en un trabajo sistemático con la escritura, con la producción de textos ni tampoco considera el estado real en que se encuentren los estudiantes en este aspecto.

Figura 3. Propósitos de la asignatura de español en la escuela secundaria

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.

Fuente: (SEP, 2011, p.14)

a. Estándares Curriculares

La Secundaria corresponde al cuarto periodo escolar en el mapa curricular de la Educación Básica 2011 que va de entre los 14 y 15 años, en este nivel la asignatura de español se agrupa en cinco estándares curriculares que son:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

En el estándar 1. *Proceso de lectura e interpretación de textos*, los adolescentes practican la lectura de distintos tipos de textos y analizan la información que se

difunden en los medios de comunicación. También están contempladas las actividades que le hagan reflexionar sobre los signos de puntuación.

En el estándar curricular 2. *Producción de textos escritos*, los jóvenes practican la escritura de textos de diversa índole; y conoce las características estructurales de los mismos. Así como las clases de palabras que le ayudarán a comunicarse correctamente de forma escrita.

La producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, es el estándar curricular número 3, donde están contemplados los elementos que intervienen en la actividad discursiva como la exposición clara de ideas, puntos de vista, opiniones e ideas, en diversas circunstancias comunicativas.

El estándar número 4. *Conocimiento de las características función y uso del lenguaje*, se pone a prueba la experiencia de los adolescentes como lectores y escritores de diversos textos para reflexionar sobre la gramática del español utilizando correctamente las clases de palabras y los tiempos verbales.

El estándar curricular número 5 *Actitudes hacia el lenguaje*, se conoce la postura que el adolescente tiene hacia el lenguaje, se espera que lo use de forma cotidiana con plena conciencia de su función y uso correcto de las reglas que lo definen.

b. Organización de la asignatura de español en ámbitos

Las prácticas sociales del lenguaje, las competencias específicas y los estándares curriculares de la asignatura de español están organizados en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación Social.

En el ámbito de Estudio: se emplean las prácticas sociales del lenguaje que le ayudarán al adolescente a trabajar en la escuela secundaria. Se refiere a comunicarse de forma oral y escrita de forma coherente, y ordenada, den

explicaciones, expresen sus ideas con claridad, utilizar las definiciones de forma correcta.

En el ámbito de Literatura: las prácticas sociales que se emplean son la lectura de diversos textos literarios, para que los adolescentes conozcan la forma de representación artística del lenguaje en diversas culturas y género literarios, y así conozca los diferentes estilos que se representan.

Ámbito de Participación social, en este ámbito se favorece la participación política, social y civil de los adolescentes, así conocen documentos de uso cotidiano, administrativos y legales. Además utilizan el lenguaje como una forma de manifestar su opinión acerca de eventos sociales, que se presentan dentro y fuera de la escuela secundaria. También se pretende que asuman una actitud crítica ante los medios de comunicación.

Todo lo anterior se traduce para la evaluación en productos tangibles, en este caso son los textos escritos que los estudiantes producen. En ellos se pueden evaluar varios aprendizajes.

Es importante resaltar que la carga curricular se encuentra en el ámbito estudio ya que los contenidos son amplios para trabajarlos con los estudiantes, dejando menor tiempo a los dos ámbitos restantes. Con respecto al ámbito Literatura los movimientos y tendencias literarias están descontextualizados y no se encuentra un elemento de unión de este ámbito en los tres grados. En participación social el trabajo puede enlazarse con otra asignatura, sin embargo, la carga administrativa de otras funciones de los profesores de español y el mismo programa de estudios y la organización de la secundaria hacen que no se lleve a cabo los proyectos como se debiera.

c. Temas de relevancia social

Integrar los temas de relevancia social es un principio pedagógico, de la educación básica, se refieren a contenidos transversales que deben abordarse en todas las asignaturas, estos son:

- Atención a la diversidad.
- Equidad de género.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Educación ambiental.
- Educación financiera.
- Educación del consumidor.
- Educación vial, para la paz y los derechos humanos.
- Prevención de la violencia en la escuela.

Estas temáticas se desarrollan en todas las asignaturas de la Educación Básica, algunas tienen propuestas didácticas específicas desarrolladas por la SEP en manuales o instructivos, y otras sólo son mencionadas para tomarlas en cuenta en las planeaciones y el trabajo en el ciclo escolar, no tienen guía de contenidos.

Este contexto general, problematizador permite dimensionar en dónde, como actores educativos se está insertos y permite considerarlo en cómo analizar lo que hasta momento es un tema de estudio que se obtuvo empíricamente, para diseñar y aplicar un diagnóstico que permitiera delimitarla y llevarla a objeto de estudio. Esto se presenta en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

UN DIAGNÓSTICO, UNA METODOLOGÍA PARA ATENDER LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN SECUNDARIA

En este capítulo se expone el objeto de estudio de la investigación y las especificaciones del Diagnóstico Específico (DE) cuya función fue darle mayor validez al análisis de la situación del objeto de estudio. También fue útil para delimitar y expresar puntualmente el problema, así mismo las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. El capítulo finaliza con la fundamentación del método de la Documentación Biográfica Narrativa, la cual guio la manera de dar a conocer la voz de los participantes de la intervención pedagógica.

A. La producción de textos escritos en la escuela secundaria

El objeto de estudio de esta investigación intervención es la producción de textos escritos en los estudiantes secundaria, surgió después de realizar un diagnóstico con base en la investigación cualitativa, Elliot (1999, p. 7) Que permitió conocer las prácticas de escritura más comunes y entender la dinámica en qué se enseña para identificar la realidad educativa que se trasformó, en este sentido el hilo conductor son las prácticas de escritura o producción de textos.

1. El sentido de la escritura

En la educación básica, los niños y jóvenes pasan los primeros años de su vida escolar utilizando la escritura para llevar cuadernos de apuntes y resolver libros de texto. Estas acciones por lo regular se realizan por mandato de los docentes, fuera de un fin real y contextualizado en una práctica comunicativa. A pesar de ello, los adolescentes en ocasiones escriben cuentos, historias o vivencias, que no son recuperados por la escuela y sus producciones escritas son condenadas al anonimato de un cuaderno de asignatura.

Las prácticas anteriores no son exclusivas de México, ya que la enseñanza de la escritura es el resultado de la historia de su didáctica y el desarrollo del conocimiento que sobre el lenguaje se ha construido tanto a nivel internacional como nacional.

En la historia de la enseñanza de la escritura en la escuela del Siglo XX se han priorizado tres elementos la ortografía, la caligrafía y la composición. (Alvarado, 2009 p 14) La enseñanza de la caligrafía como sinónimo de escritura prevaleció durante mucho tiempo, se trataba de enseñar a dibujar letras, las actividades que se desarrollaban eran la copia fiel de textos (Alvarado, 2013 p.28) esto con el fin de realizar grafías perfectas, lo importante era la forma de la escritura. Aunque cabe mencionar que en la educación mexicana las copias fieles sirvieron para y adoctrinar a la población ya que se hacían manuscritos de textos políticos y frases célebres de héroes nacionales.

En otro momento del mismo siglo XX se priorizó la ortografía como único elemento importante de la escritura. Su enseñanza era abordada en dos formas, en la primera, se desarrollaban las reglas ortográficas para después utilizarse en casos y ejercicios aislados y en la segunda, desde un enfoque deductivo, primero se revisaba el texto para terminar aprendiendo la regla ortográfica. Es importante mencionar que estas prácticas no han sido abandonadas en las escuelas.

Más tarde con el desarrollo de la psicología cognitiva, se habló de la enseñanza de la composición, término que se refiere a “reunir pensamientos expresados con palabras” (Alvarado, 2009, p 16) dando como resultado un texto. El teórico Daniel Cassany apunta que, en el proceso de composición ideal, los escritores construyen un mensaje escrito, marcan objetivos de redacción, buscan ordenar ideas, hacen borradores de los textos, leen y reescriben (2002, p. 263) El proceso de enseñanza de la composición ha sido integrado paulatinamente en la educación básica, aún es vista como una innovación pedagógica, porque lo imperante sigue siendo la enseñanza de la ortografía y la caligrafía.

Siguiendo el recorrido histórico, es desde la década de 1980 que la escritura se entiende en términos de la composición.

Lo expuesto hasta aquí pone de manifiesto que existen distintas conceptualizaciones sobre la escritura que guían las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias que guían la producción de textos. Se pueden encontrar diversas ideas como: la enseñanza de sus funciones, el desarrollo de las habilidades cognitivas para llevarla a cabo o la función social que tiene la escritura, entre otras. Sin embargo, existe una coincidencia la enseñanza de la escritura se le ha conferido a la escuela. (Alvarado, 2013, p.31) Se sigue y seguirá yendo a la escuela para aprender a escribir.

La escritura, entonces, siguiendo a Alvarado (2013, p. 33) se entiende como una tecnología, que junto a la lectura permite que las personas desarrollen habilidades necesarias para comprender y producir textos.

a. La escritura en la educación por competencias

En la actualidad, en la educación secundaria la escritura se trabaja desde el enfoque por competencias aterrizado en las prácticas sociales del lenguaje, que según la concepción de la SEP (2016, p. 16) son situaciones de comunicación determinadas desde el currículo donde los estudiantes practican escribir diversos tipos de texto, en circunstancias simuladas. Estas conceptualizaciones son controversiales porque autores como Lerner, sostienen que las practicas de escritura permiten a los estudiantes representar en palabras sus maneras de pensar en situaciones reales y sociales de comunicación con distintos tipos de textos (2001, p. 28)

En el currículo oficial las *prácticas sociales del lenguaje* están organizadas por ámbitos que son estudio, literatura y participación social, estas son impuestas de manera oficial, sin importar que estén descontextualizadas del aula y la escuela, lo que da lugar a la producción de textos sin sentido.

Los textos que se escriben en el Ámbito Estudio son mapas conceptuales, reportes de prácticas de laboratorio, fichas bibliográficas, cuadros comparativos entre otros. En el Ámbito Literatura están incluidos textos como ensayos literarios, antologías de autores literarios, crónicas, cuentos, poemas, obras de teatro entre los principales. Por último, en Participación Social los jóvenes escriben, carteles, leyes, entrevistas, encuestas y gráficas entre otros textos.

Las competencias a desarrollar son un cúmulo de habilidades, actitudes y conocimientos que versan únicamente en textos copiados por los estudiantes de textos ya escritos, lo cual convierte a la didáctica de la escritura en una actividad obligatoria y estéril de fines comunicativos. Dejando de lado el concepto de la expresión de los pensamientos en palabras de los jóvenes.

Por ello, esta realidad se revirtió con el diseño de la siguiente intervención, donde se involucró directamente a los adolescentes en la escritura de textos narrativos y administrativos que fueron contextualizados en realidades comunicativas, así como enriquecer el marco de la enseñanza de la lengua donde se utilizan varios tipos de de texto.

En la intervención los estudiantes de secundaria produjeron textos narrativos y otros textos en circunstancias reales de interacción como cartas formarles, reglamentos, y apuntes de temáticas que les permitieron comunicarse con su entorno escolar y social. A continuación, se exponen las características de los textos narrativos que fueron los que más se produjeron en la intervención. Los otros textos fueron el puente para seguir escribiendo narraciones.

b. La importancia de la narración y sus textos

La narración es una forma del discurso que nos permite relatar hechos y sucesos que ocurren en lo ficticio o en lo real (DRAE, 2016). Como es conocido los textos que la representan en la literatura son los cuentos, las novelas, los mitos y las leyendas. Por otro lado, la narración fuera de la literatura permite a todos los conocedores del

código escrito relatar sucesos de la vida cotidiana. Por lo regular estos textos no encuentran un lugar en las aulas, y como ya se menciono los jóvenes los producen, pero no los dan a conocer.

La narrativa también, como refiere Kieran Egan (1995, p. 5) es el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En coincidencia con el autor, a lo largo de esta investigación se utilizarán de manera constante las palabras *historia*, *narrativa* que son utilizadas como sinónimos y se agregan dos palabras más, *contar* y *relatar*.

Las historias se caracterizan por tener un inicio, desarrollo y final, estos tres elementos son unificados por una serie de eventos relacionados entre sí. En la escuela secundaria, lo que se cuenta, tiene que tener un significado para los jóvenes, para que a su vez resignifiquen lo que viven y refieren. En sus textos pueden dar a conocer su cultura, la familia de qué provienen, ideas y vivencias. Es entonces que pueden integrar esos saberes culturales al resto de grupo y así vivir la riqueza de la multiculturalidad en las escuelas.

Desde un enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua, se hace importante recuperar las experiencias de los jóvenes en la vida diaria en textos escritos, y construir un espacio donde los puedan leer y compartir. En estos tiempos es vital enriquecer la enseñanza de la lengua con estas prácticas ya que los jóvenes al ubicarse como autores de narraciones se acercan más a la lectura y la escritura, es decir a la vida intelectual.

c. ¿Para qué saber escribir narraciones?

Escribir narraciones permite a los jóvenes reconocer su identidad, emociones e ideas acerca del mundo. Los sitúan como protagonistas de historias de vida, dignas de contar, en resumen, les permiten ser autores de su propia historia.

Desde una visión antropológica como lo apunta Bolívar (2001, p. 49) los integrantes de una sociedad, “llegan a compartir una cultura y la cultura entre otras cosas es compartir el conjunto de relatos que la configuran”. Es decir, los textos escritos propician la comunicación entre compañeros y profesores para desarrollar vínculos más humanos, además los docentes contextualizan los procesos de aprendizaje en las biografías de los estudiantes (Bolívar, 20021, p.53), esto les proporciona a los docentes información para generar actividades académicas y culturales, que les permitan a los jóvenes desarrollar sus capacidades y habilidades para la escritura y otras áreas del conocimiento.

Escribir textos narrativos como escritos diarios de vida, diarios escolares, narraciones autobiográficas y compartirlas en el salón de clases sirve para que los participantes en el aula pueden conocer opiniones diferentes, crean intereses nuevos y comunes. Como señala Jackson (Bolívar 2001, p. 50) los relatos nos hacen conocer cosas de la vida que no se conocían provocando, en algunos casos, transformaciones en los individuos.

Las ideas expresadas, a lo largo de este análisis, tienen sustento en el Diagnóstico Específico DE, realizado desde un corte cualitativo, empleando el método de investigación acción, desde su posición reflexiva para delimitar el objeto de estudio, con el empleo de la observación no participante, apoyada en instrumentos como el diario de campo, cuestionarios y una estrategia metodológica de acercamiento epistemológico hacia el objeto de estudio y evidencias de los niños.

B. El Diagnóstico Específico

Para realizar la intervención fue necesario realizar un Diagnóstico Específico (DE), el cual permitió conocer a profundidad la realidad de la producción de textos de los estudiantes y situar al docente como investigador.

Un diagnóstico pedagógico es un proceso con carácter instrumental, científico e integral, que permite realizar un estudio previo y sistemático, a través de la recopilación de información, del estado real y potencial del sujeto y de todos aquellos elementos que puedan influir de manera directa o indirecta en los resultados de una investigación (ECURED, 2016).

Bajo la idea de lo sistemático, pero dirigido a explicar un aspecto particular de la lengua en los estudiantes de secundaria, se realizó un DE, con el fin de delimitar el objeto de estudio propuesto y así darle cauce a diversas estrategias didácticas innovadoras y llevar a los jóvenes hacia la producción de textos narrativos en contexto reales de comunicación.

1. Escuela y participantes

En este apartado se presentan los hallazgos del DE, primero con las características del contexto escolar y posteriormente la caracterización de los participantes como fueron los estudiantes, planta docente y padres de familia.

a. Escuela

La intervención se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2014-2015 en la Escuela Secundaria Diurna No. 149 “David Alfaro Siqueiros” de Jornada Ampliada que se encuentra ubicada en una comunidad de clase media alta, en la calle Mar de la Tranquilidad s/n, en el Fraccionamiento los Olivos en la Delegación Coyoacán. Es una escuela que se considera con prestigio debido a que los estudiantes logran ingresar al bachillerato, y más por la cercanía con la Preparatoria 5 “José Vasconcelos” de la Universidad Nacional Autónoma de México, que es de alta demanda. Físicamente colinda a derecha con el fraccionamiento “Los Olivos” y el Colegio particular “Aljibes”, al frente con un parque y a una cuadra una plaza comercial.

La siguiente información se conoce por una ficha de datos generales que los padres de familia llenan cuando inscriben a los jóvenes en la escuela, los niños que asisten a la escuela proceden de colonias como: Santa Úrsula y San Pablo Tepetlapa, Ruiz Cortínez, Ajusco, Cabañas, CTM, Villa Coapa, Arboledas del Sur, San Lorenzo, San Bartolo y Matamoros, Colonia 20 de noviembre y Fuego Nuevo. Esto significa que los estudiantes provienen de distintas delegaciones como Coyoacán, Tlalpan, Tláhuac, Xochimilco, Venustiano Carranza e Iztapalapa, principalmente los jóvenes viven cerca o algunos son llevados a la escuela porque los trabajos de los padres están cerca a las avenidas que la circundan. También asisten a la escuela jóvenes de distintos estados de la República como Veracruz, Hidalgo, Sonora y Quinta Roo que practican el fútbol a nivel profesional en el *Club América*² que se encuentra a cuatro cuadras de la secundaria.

Estas diferentes localidades son muestra de la diversidad sociocultural del estudiantado que concurre a la escuela secundaria. La matrícula total está conformada por seiscientos setenta jóvenes, organizados en quince grupos, cinco por cada grado de entre 38 a 45 estudiantes. En este tipo de escuela de jornada ampliada la jornada escolar tiene un horario de 7:30 a las 15.30 horas, donde las siete primeras clases tienen una duración de 50 minutos, y las dos últimas en bloques de 45 minutos.

b. Participantes

En el DE, se planteó la necesidad de realizarlo con un grado anterior al que se intervendría, a pesar de que en educación secundaria son tres distintos años, en cada año de etapa escolar ocurren distintas transformaciones a nivel cognitivo, social y emocional.

² Son las instalaciones del equipo de fútbol nacional Club América, que entrena jóvenes en sus diferentes subdivisiones para dedicarse profesionalmente a jugar.

1) Los adolescentes de secundaria

La escuela secundaria alberga a jóvenes de entre 12 y 15 años de edad quienes se caracterizan por ser adolescentes activos, que provienen de diferentes contextos culturales y sociales. En su mayoría se desenvuelven con tranquilidad y seguridad por la escuela.

Los jóvenes de primer grado tienen entre 12 y 13 años, son de nuevo ingreso en la escuela, se definen en general por participar en todas las actividades con ímpetu, casi sin introversiones y abiertos.

En segundo grado los adolescentes se muestran inquietos e indisciplinados, en ocasiones arrogantes, están ávidos de actividades deportivas como torneos de fútbol y culturales como festivales y celebraciones.

En tercer grado, los estudiantes también tienen intereses por acreditar las materias para obtener su certificado. Eso no quita que las manifestaciones populares y cuando les toca participar en actividades culturales, deportivas y académicas lo hacen con orgullo.

Cabe mencionar que los estudiantes de toda la escuela mantienen una convivencia constante en los descansos, sin segregarse o cohibirse por ser de distinto grado. Una de las vías más importantes de comunicación son las redes sociales como Facebook o Whatsapp.

2) Docentes de la escuela

La plantilla docente de la escuela es un total de cuarenta y nueve profesores. Con distintos tipos de formación académica. Treinta y cinco de ellos están titulados, 44 tienen formación profesional en escuela normal y universidad. Esta formación les hace mirar, de forma distinta, las necesidades de los estudiantes sobre la producción

de textos. Si bien para todos hay que seguir un programa y unos libros de texto, hay algunos que atienden más el proceso y otros que sólo se quedan en la distinción del tipo de texto, un plano cognitivo. Coinciden en buscar el estudiante haga el producto, pero sin ver qué motivación tiene y qué estrategias proporcionales o ya ocupa en su desarrollo.

3) Padres de familia

Los padres de familia que llevan a sus hijos a la escuela por lo regular trabajan por el rumbo de la secundaria, son de variadas edades, que tienen consecuencia en las actitudes con sus hijos, desde los más responsables hasta los que no atienden sus funciones educadoras.

c. Selección de participantes

Para llevar a cabo la selección de participantes del DE se llevó a cabo un muestro no-probabilístico decisonal, que según los autores Münch y Ángeles (2012, p113), se basa en el criterio del investigador. Este tipo de muestro posibilita realizar la investigación obteniendo una porción del grupo que se pretende investigar de ahí que por eso se eligió.

La investigación se realizó en el salón de clase porque es el lugar donde se desarrollan las prácticas lectura y escritura de los estudiantes de secundaria, también se tomaron en cuenta las características del centro de trabajo, la cantidad de estudiantes y el supuesto nivel de desarrollo con respecto al objeto de estudio.

La intervención pedagógica se había planeado en tercer grado, pero debido a que la directora reasignó distintos grupos a la investigadora, se tomó como muestra dos grados primero "D" y segundo "C", que conformaron un universo de 66 jóvenes. (Ver figura 4, Selección de participantes)

Figura 4. Selección de participantes			
Sexo	Primer grado	Segundo Grado	Total
Hombres	15	17	32
Mujeres	13	21	34
Total	28	38	66

2. El método, la técnica y los instrumentos del DE

La finalidad de este DE fue precisar aquellas áreas o campo fértil dónde orientar a los jóvenes de secundaria, en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de su proceso de escritura. El DE está basado en el método de investigación acción, la técnica de investigación no participante y varios instrumentos que posteriormente se dan a conocer, y de los cuales se presentan resultados.

a. El método

El método que orientó el DE fue el de la investigación acción. Con respecto a este método Antonio Latorre menciona la necesidad de que los profesores reflexionen como investigadores ante su práctica docente; para conocerla, analizarla y transformarla (2007).

De este método se consideró la fuerte reflexión a que se está sujeta la realidad a partir del contexto hasta la delimitación del problema, donde se especifican el planteamiento del problema y las preguntas de indagación.

b. La técnica

La técnica que se empleó fue la observación no participante, con el fin de recopilar la información de forma sistemática y propositiva, que consiste en a observar y recoger

información, sin influir en las acciones que se están observando. (Münch y Ángeles 2012, p. 37)

c. Los instrumentos

En un primer momento los instrumentos del DE para los estudiantes, se aplicaron en el ciclo escolar 2013-2014 con grupos de 2° y 3° grados de secundaria, porque la intervención estaba planeada para el ciclo escolar 2014-2015 con tercer grado, sin embargo, la organización escolar cambió y la intervención se tuvo que realizar en un primer momento en segundo grado y en un segundo momento en primer grado, porque en ese ciclo sólo se tuvo acceso a esos grupos.

En el trascurso de la intervención en 2° “C” se presentaron dificultades y conflictos en cuanto a la convivencia entre los estudiantes llegando a las agresiones físicas. Se realizaron las acciones correspondientes para que estas cesaran, pero, al contrario, volvieron a suceder. Se platicó con los estudiantes y con las autoridades educativas para así tomar la decisión de cambiar la forma de trabajo, lo que influyó en tomar la decisión de documentar también la intervención con 1° “D”.

Los instrumentos de la técnica de *Observación no participante* que ayudaron a recopilar información fueron el estudio socioeconómico, el diario de campo y los cuestionarios, a continuación, se presentan los resultados de cada uno.

1) El estudio socioeconómico

Éste es un cuestionario diseñado expresamente para los aspectos relevantes que queremos conocer, se utilizó para conocer el medio social y las condiciones familiares en las que se devuelven los estudiantes de la secundaria 149. Se tomó en cuenta el estudio que la escuela aplica al inicio de cada ciclo escolar.

Con el estudio socioeconómico (Ver Anexo 1) se conoció con quién viven los estudiantes, el 50 % vive con ambos padres, el 30% con un solo padre y un veinte por ciento con algún integrante de la familia o conocido.

En la mayoría de las familias el ingreso económico recae en la aportación del padre, de familia y el 68.2% considera su situación económica familiar como “regular”. Los padres de familia tienen formación básica secundaria terminada y tienen actividades económicas diversos cerca de la secundaria como, empleados en tiendas departamentales y farmacias, guardias de seguridad, comerciantes, jardineros, dependencias de gobiernos entre los principales.

También con base en el estudio socioeconómico y el diario de campo, se supo el rango de edad de los participantes que fue de 12 a 14 años. El desarrollo fisiológico fue evidente por sus características corporales como señala (Hernández 1996, p. 14) las transformaciones físicas producen cambios hormonales y el desarrollo sexual repercute en la esfera psíquica de los jóvenes. Los adolescentes socializan por medio de sus gustos musicales, preferencias religiosas y morales o por afinidad de caracteres.

De un total de 67 estudiantes se pudo concluir que la mayoría de los estudiantes viven en familias nucleares con padre, madres, y hermanos. Esto puede permitirles un ambiente propicio para sus procesos de aprendizaje, ya que la estabilidad familiar es importante para el desarrollo de los adolescentes, sin embargo, no se puede afirmar lo anterior porque son necesarios otros datos.

Las entidades federativas de origen de los jóvenes son la Ciudad de México, Guerrero, Sonora, Chihuahua, Guadalajara, Tlaxcala y una estudiante del estado de Denver Colorado en Estados Unidos de América. Como todos los grupos de la escuela, el 2° “C” y el 1° “D”, son diversos en su composición familiar, nivel socioeconómico y sociocultural, aunado a sus actividades extraescolares, formas de pensar, imaginarios e identidad sexual. En su registro de salud hay estudiantes que

están medicados por padecimientos variados y dos de ellas presentan hipoacusia de un oído y debilidad visual. También se presentaron diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

El estudio socioeconómico aportó datos para caracterizar a la familia y a los mismos estudiantes que ya fueron mencionados con anterioridad.

2) Diario de campo

Es una especie de bitácora diaria de las observaciones participantes que se realizaron con los grupos, con el fin de conocer el objeto y a los sujetos de estudio, analizar experiencias e interpretar las prácticas (Latorre, 2007, p. 53) de lectura y en el aula, durante la intervención (Ver Anexo 2).

Del diario se rescatan las reacciones en cuanto a la escritura que los jóvenes presentaban. También que en los salones de clase estaban presentes la lectura, el lenguaje oral pero la gran ausente era la escritura, pues sólo se utilizaba cuando los docentes ordenaban copiar palabras del pizarrón, realiza apuntes.

3) Cuestionarios

Son formatos redactados en forma de interrogatorio en donde se obtiene información acerca de las variables que se van a estudiar (Münch y Ángeles, 2012, p 71), en este caso se diseñaron tres cuestionarios.

El primer cuestionario fue para reconocer las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes; el segundo para conocer las prácticas de lectura y escritura de los profesores de la secundaria y el tercero para conocer las condiciones del entorno familiar en que los estudiantes se desenvuelven y algunas ideas que los padres de familia tenían acerca de la lectura y la escritura.

Se aplicaron 25 cuestionarios a 1° grado, 28 a 2° grado y 38 cuestionarios de 3° grado, (Ver Anexo 3 Cuestionario a estudiantes) se diseñó con 21 preguntas, 17 preguntas de opción múltiple y cuatro con preguntas cerradas. Para fines de este trabajo se presentarán los resultados de primero y segundos grados.

Con los padres de familia se aplicaron 28 cuestionarios con un total de 27 preguntas, 21 preguntas cerradas y seis preguntas abiertas (Ver anexo 4).

Por último, se diseñó un cuestionario de los profesores de secundaria con diseño con 25 preguntas, 15 de opción múltiple, seis preguntas abiertas y cuatro preguntas cerradas dicotómicas (Ver anexo 5).

Con los instrumentos se construyó el DE que permitió puntualizar el objeto de estudio: *La producción escrita de textos narrativos en los jóvenes de secundaria*.

a) Cuestionario dirigido a los estudiantes:

Para conocer las prácticas de lectura y escritura y definir el objeto de estudio se diseñó un cuestionario con distintas preguntas que dieran cuenta de la problematización de las habilidades de la lengua.

1) Una primera mirada: Los jóvenes frente a la lectura y escritura

De un total de 67 estudiantes a la mayoría le gusta escribir, mientras que con relación a la lectura es un porcentaje menor. Las preferencias de texto que les gusta escribir son en el primer lugar las cartas, después le siguen las experiencias personales y canciones. Esto da evidencia que los gustos de los adolescentes se notan en cada una de las actividades, es decir deben ser actividades que les atraigan y tengan un fin comunicativo para socializar y escribir sus vivencias.

Le siguen en orden de preferencia para la escritura las publicaciones en *Facebook* y los cuentos, ambos textos van ganando terreno en las prácticas de los jóvenes porque se publican de manera casi inmediata en el internet, las historias que

cuentan, van ganando preferencia y seguidores en sus redes sociales. Es notorio el interés que muestras porque ambos textos ya que les permiten entablar conversaciones reales.

Por otro lado, en su minoría de preferencia les gusta escribir apuntes de las materias, poemas, leyendas y novelas, por último, los comics y reportajes son los textos que menos les gusta escribir.

Otro de los datos que el cuestionario permitió conocer son las ideas que tienen los adolescentes acerca de la utilidad de los procesos de lectura y escritura, esto fue lo que opinaron (Ver Figura 5, Ideas acerca de para qué sirve leer y escribir).

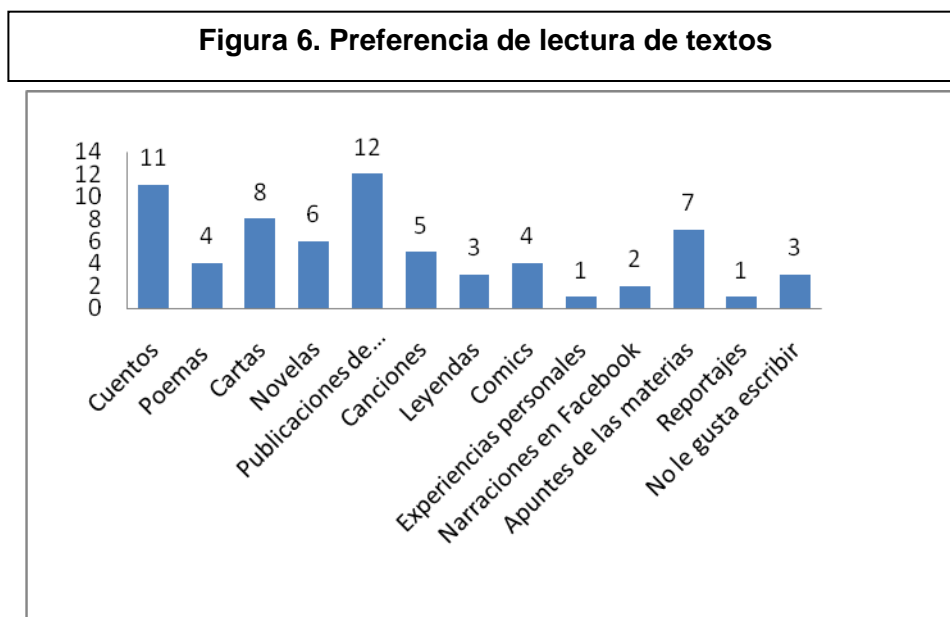
Figura 5. Ideas acerca de para qué sirve leer y escribir 1° “C”

¿Leer sirve para?	Frecuencia	¿Escribir sirve para?	Frecuencia
Ampliar el vocabulario	5	Contar una historia	4
Razonar mejor	3	Expresarnos	8
Mejorar la forma en la que escribes		Practicar redacción	9
Aprender cosas nuevas	2	Comunicarnos	1
Tener buena ortografía	16	Mejorar la ortografía	1
Divertirse	1	Ampliar el vocabulario	1
Desarrollar el habla	1	No ser flojo	1
Entretenerse	1	Aprender	1
Comprender más la vida	1	Tener buena letra	1
Ser más sabio	1	Porque es una necesidad	1
Tener más cultura	1	Recordar lo que es necesario	1
Hacer crecer la imaginación	1	No lo sé	1
Leer mejor cada vez	1		
Nutrir el alma	1		
			Total 67

Las respuestas de los estudiantes permiten conocer cuáles son sus ideas acerca de los procesos de lectura y escritura, además se deja ver bajo qué enfoque de la escritura han sido formados. Lo generalizado es que aprecian estas actividades porque en su opinión, les permitirán aprender y conocer el mundo, la idea primordial

es que escribir y leer les permitiría tener buena ortografía, esta exigencia se identifica como constante a largo de su vida estudiantil.

Los datos anteriores se enlazan con el siguiente grafico que indica los gustos acerca de los textos que les gusta leer y tienen relación directa con lo que les gusta escribir. En primer lugar, son las publicaciones en Facebook y posteriormente los cuentos. (Ver figura 6, Preferencia de lectura de textos)



Por otro lado, es importante indagar acerca de los conocimientos y actividades que los adolescentes quieren realizar al leer y escribir durante el ciclo escolar. Esto con el fin de realizar una planeación que involucre a los estudiantes en todas las actividades y los acerque a los aprendizajes del lenguaje (Ver figura 7, Qué quiero conocer acerca de la lectura y la escritura)

Figura 7. Qué quiero conocer acerca de la lectura y la escritura

LEER	Frecuencia	ESCRITURA	Frecuencia
Más historias para adolescentes	4	Saber quien escribió el primer libro	3
Saber quien leyó el primer libro	8	Aprender a escribir diferentes textos	7

Cosas nuevas e interesantes	9	Hacerla más interactiva	4
Los tipos de textos que existen	1	Poder reconocer faltas de ortografía	3
Cuántas personas leen	1	Hacerla más intelectual	4
Conocer palabras nuevas	1	Investigarla y fomentarla	2
Conocer más autores	1	Como se hacen las historias	4
No entiendo la lectura	1		
No me gusta leer	2		
No lo sé	2		
Leer mejor cada vez	5		
Nutrir el alma	5		Total 67

Estas ideas muestran que en su generalidad los jóvenes de los grupos del diagnóstico entienden positivamente los actos de lectura y escritura. Lo cual permite afirmar que los estudiantes de la escuela secundaria 149, sí leen y además tienen dudas acerca de leer y la inquietud de escribir.

2) Segunda mirada: A los estudiantes les gusta la escuela

Para conocer mejor a los jóvenes se les preguntaron sus asignaturas favoritas y las que no prefieren por diversos motivos ya sea la dificultad de los contenidos o sus experiencias con los docentes. En sus preferencias se encuentra historia, le sigue español, matemáticas y física que son las materias que cursan en 1° grado.

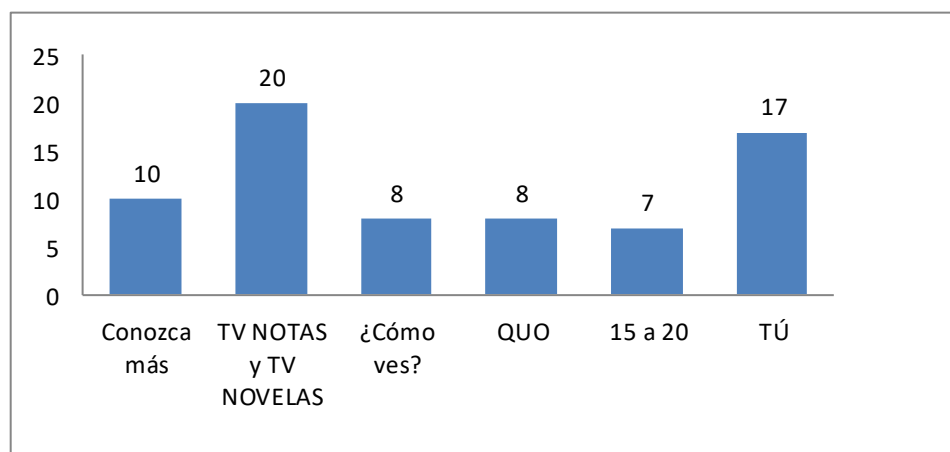
3) Tercera mirada: Los adolescentes y su tipo de lectura

Se preguntó a qué tipo de texto tienen acceso y cuáles eran los textos que a leen los adolescentes, en primer lugar, aparecieron las revistas por tener un precio accesible y su facilidad para encontrarlas. El 47% del grupo ha leído alguna vez en su mayoría las revistas *TV Notas* y *TV novelas*.

El contenido de estas revistas es de reportajes, artículos y noticias acerca de las actrices y actores de televisión. Le sigue en lectura la revista *Tú* para adolescentes, después la publicación *Conozca más* y *QUO*, en orden descendente se encuentran

las revistas de divulgación de la ciencia *¿Cómo ves?* y la revista para adolescentes “15 a 20”. (Ver figura 8, Revistas que leen los jóvenes)

Figura 8. Revistas que leen los jóvenes



En el cuestionario se realizó la siguiente pregunta abierta para corroborar los gustos por la lectura de los jóvenes *¿Cuál es el último texto que has leído?*, esta permitió conocer cuáles son los textos de su interés y se obtuvo una lista de sus lecturas. Los jóvenes están leyendo y como apunta Arguelles (2010, p. 75) y para los promotores de la lengua es necesario conocer qué leen los estudiantes. (Ver figura 9, lo que están leyendo los jóvenes)

Figura 9. Lo que están leyendo los jóvenes

Figura 9. Lo que están leyendo los jóvenes	
Libros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bajo la misma estrella—Jonh Green 2. Bazinga Big Bang Theory – José Ángel de Dios 3. Cazadores de microbios – Paul de Kruif 4. Crepúsculo – Stephenie Meyer 5. Cuidado con lo que deseas – Manuel L. Alonso 6. Diarios de vampiros – Morgan Rice 7. Drácula – Bram Stoker 8. El diablo de los números—Hans Magnus Enzensberger 9. El Periquillo Sarniento— José Joaquín Fernández de Lizardi 10. El principio del placer— José Emilio Pacheco 11. Frida Kahlo – Araceli Rico 12. Gothic Doll – Lorena Amkie Cheirif 13. Harry Potter —J.K. Rowling 14. Las ventajas de ser invisible— Stephen Chbosky 15. Los amores del diablo— Juan Luis Rodríguez

	16. Los hornos de Hitler – Olga Lengyel 17. Lucas y yo – George Vlamakis 18. Pinead y Ferb – Walt Disney 19. The black cat and other tales – Edgar Allan Poe 20. Tom Sawyer – Mark Twain 21. Viaje al centro de la tierra – Julio Verne
Revistas	22. Un revista de Club Nintendo
Sagas	23. Los Juegos del hambre 24. La trilogía de los juegos del hambre
Textos	25. El ritmo de mi corazón 26. Oscuros 27. La conquista de la Nueva España 28. Mundo Zombi 29. The Ghost of you (Texto en Facebook)

4) Cuarta mirada: Gusto por la tecnología

Actualmente los jóvenes tienen acceso a redes sociales y para esto necesitan de herramientas tecnológicas como la computadora, el internet e impresora, ya sea para realizar sus trabajos escolares como para socializar.

En general el 82.3 del grupo cuenta con internet y computadora en casa con acceso libre a la red, por lo que utilizan las redes sociales, y las de mayor consumo son Facebook, Twitter, Instagram, y Ask, las de menor preferencia son Vine, Skype, y Fsnfic.es. En todas estas el ejercicio de escritura es la base para la comunicación.

5) Quinta mirada: Lo que no les gusta

Los estudiantes lograron escribir que actitudes, acciones y actividades no les gusta que realicen sus compañeros o docentes. (Ver figura 10: Lo que no les gusta al momento de la clase o que hagan los profesores)

<p>Figura 10. Lo que no les gusta al momento de la clase o que hagan los profesores</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades aburridas • El material extenso para un solo día • Le molesta que dejen el pizarrón sucio • Le molesta que jueguen con una pelota • Le molesta que lo estén vigilando sólo a él • Le molesta que los maestros pierdan el tiempo • Le molesta que los maestros se presionen y dejen mucho trabajo o tarea para el día siguiente

- Le molesta que no regañen a las personas que hacen algo indebido
- Le molesta que se burlen de sus compañeros
- No me gusta que los compañeros hablen en clase
- No me gusta que los compañeros se muevan de un lado a otro
- No me gusta que los maestros griten
- Que los compañeros o maestros estén en el celular
- Que los maestros dicten
- Que se hablen de apodos
- Quitar los chicles que están pegados

b) Cuestionario a los padres de familia frente a los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de sus hijos

Se aplicaron 25 cuestionarios a los padres de familia, 17 fueron contestados por la madre y 8 por el padre. Los padres 25 de reportan que les gusta leer libros y sus gustos van desde la novela, el cuento, la Biblia y las novelas de aventura. A los veinticinco padres de familia les gusta leer. Se les pregunto por el último libro que había leído junto a su hijo y se encontraron los siguientes títulos. Ninguno de los textos estuvo escrito con autor, ese se agrega por parte de la investigadora (Ver figura 11, Lo que lee los padres de familia con los jóvenes).

Figura 11. Lo que leen los padres de familia con los jóvenes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Antología de cuentos de primer grado 2. Corazón, diario de un niño – Edmundo de Amicis 3. Distinto libros 4. El faro del fin del mundo – Julio Verne 5. El guardián entre el centeno – J.D Salinger 6. La biblia 7. La bruja más mala del mundo 8. La fábula de los tres hermanos- J. K. Rowling 9. La metamorfosis - Frank Kafka 10. Libros de texto de la escuela - Historia 11. Los muchachos no escriben historia de amor – Brian Keaney 12. Momo - Michel Ende 13. Sinsajo – Suzane Colins 14. Una revista 15. Zapata un soñador con bigotes – Guillermo Samperio

También se le preguntó a cerca de su gusto por la escritura, 17 padres de familia respondieron que sí les gusta escribir, principalmente sus experiencias personales. Tres padres de familia de los veinticinco llevan un diario personal, al día. Se colocó la

pregunta si utilizaban las redes sociales, 23 padres de familia comentaron que utilizan Facebook.

c) Cuestionario: Los profesores de secundaria frente a la lectura y la escritura

Se recuperaron nueve cuestionarios de los veinticinco entregados a los profesores de las diferentes asignaturas, para darle validez a las preguntas fue respondido de forma anónima.

Con el cuestionario se dieron a conocer que a la mayoría de los docentes encuestados les gusta leer y escribir. Los gustos de lectura se inclinan hacia textos como el cuento, las leyendas, novela y poesía, principalmente, muestran una finalidad de recreación, aunque también están presentes los textos especializados en la práctica educativa.

Con lo que respecta a la escritura se nota que las experiencias personales son los textos que los profesores prefieren redactar, le siguen en el mismo nivel de importancia la crónica y las publicaciones en redes sociales. Se continúa con la presentación de resultados del cuestionario en la tabla siguiente se enlistan las apreciaciones de los docentes acerca de leer y escribir, todos coinciden en que ambos actos comunicativos sirven para expresar y conocer la cultura de los pueblos.

Los docentes definen la escritura como una forma de desahogo o medio para el autoconocimiento.

3. Evaluación general del Diagnóstico Específico

El DE permitió conocer la relación de los adolescentes con las prácticas de lectura y escritura, procesos que se complementan y se enriquecen uno a uno. Fue útil realizar preguntas de ambos actos comunicativos, porque hicieron reflexionar a los jóvenes sobre los usos que les dan, en específico respecto al problema que atiende

esta investigación: *el proceso de escritura de textos narrativos*. Los resultados acerca de las apreciaciones de la lectura y escritura por parte de los estudiantes de secundaria son variados y se pueden clasificar en dos contextos, el escolar y el social, es decir fuera de la escuela.

En el contexto escolar los jóvenes refieren que en la escuela escriben para la materia de español apuntes, resúmenes, exposiciones, carteles, ensayos, biografías, reglamentos y cuentos entre otros, los cuales están alejados de su realidad y son sujetos a la revisión constante de la caligrafía y la ortografía. Mencionan que los escriben por obligación ya que de ellos depende su acreditación en la materia.

En cuanto a los usos que le dan a la lectura y la escritura fuera de la escuela, al momento de contestar el cuestionario atendieron las respuestas de forma reflexiva, dejaron ver sus experiencias y su bagaje cultural.

Se pudo detectar que los estudiantes leen y escriben con diferentes fines como entretenerse, conocer, interactuar con amigos, familiares y extraños en redes sociales, además que algunos jóvenes escriben en un diario personal sus vivencias, sin darlas a conocer. Pero estos usos de la escritura y la lectura están ausentes dentro de la secundaria, lo que provoca desinterés y aburrimientos a los estudiantes cuando de leer y escribir se trata.

Por otro lado, es cierto que los adolescentes leen y saben títulos de libros con autores, también que algunos han escrito textos para la antología ya sea de la primaria o la secundaria, pero lo que pudo observarse es que la gran mayoría aún se desconcierta ante la hoja en blanco, algunos incluso se sienten incapaces de expresar ideas por medio de la escritura. Lo anterior propicia que los estudiantes copien a sus compañeros, bajen de internet los textos que les piden para la escuela, dejando así de lado las experiencias de lectura y escritura.

Otro hallazgo importante fue que se identificó una fuerte tendencia a valorar la escritura por parte de algunos jóvenes, lo creen un escape o mecanismo para el autoconocimiento, de ahí que resultaron importantes la escritura de textos autobiográficos.

Con las observaciones se pudo corroborar que este grupo de 67 estudiantes trabaja de una manera cómoda con instrucciones de parte de los profesores, pero cuando son interpelados acerca de sus intereses o propuestas se asombran.

Por el número de alumnos en cada grupo, de 35 a 48, tienen una valoración a la disciplina de manera excesiva. Exigen que haya silencio para el trabajo, que los maestros demuestren su autoridad. En algunos momentos ellos son los que comentan que se debe hacer con los compañeros que realizan actividades indisciplinadamente. La convivencia dentro del aula sigue siendo difícil la convivencia de allí que los jóvenes tengan intolerancia entre ellos.

Con respecto a los profesores de la escuela secundaria dejan ver la valoración que tienen acerca del conocimiento, esto no es raro, debido a la actividad intelectual que realizan. Al ser cuestionados acerca de los usos cotidianos de los actos de leer y escribir, señalan que realizan estas actividades en forma de recreación. Se puede concluir que la actitud de los docentes puede propiciar el cambio de prácticas de lectoescritura vivenciales por parte de los estudiantes.

En cuanto a los padres de familia, con los resultados del cuestionario, se notó el apoyo que les dan a sus hijos dotándolos de los materiales necesarios para la escuela. Su formación académica y el trabajo, les permiten valorar la lectura y la escritura como acciones que sirven para obtener nuevos conocimientos, tener un vocabulario, extenso, y tener una mejor comunicación. La escritura según los padres de familia sirve para desahogarse, expresar sus sentimientos, mejorar la caligrafía y en sus trabajos les sirve para escribir informes y reportes.

Otro hallazgo interesante es la lista de textos que leen con sus hijos, todos los títulos tienen que ver con la escuela, los diferentes maestros en algún momento del curso han abordado estos libros, esto nos habla del impacto que tienen los libros propuestos en las aulas, fuera de la escuela. Estas respuestas tienen que ver con cómo les enseñaron la lectura y la escritura a los padres de familia.

4. El problema, preguntas de indagación y los supuestos teóricos sobre la producción de textos escritos.

Según los datos que se obtuvieron del DE, se pudo plantear el problema en torno a la producción de textos en la escuela secundaria, posteriormente se plantearon las preguntas de indagación y los supuestos teóricos para guiar la intervención.

1) El problema

Después de realizar el DE ya fue posible delimitar el problema el cual se plantea de la siguiente forma:

Los estudiantes de segundo año de la Secundaria General 149 “David Alfaro Siqueiros” pese a que tienen un acercamiento a la escritura, en su generalidad están alejados de las producciones de textos narrativos, tienden a cumplir con lo escolarizado, escriben con tedio, obligación y desinterés, a base de copia, descuidan la coherencia sintagmática y la ortografía. Aunque refieren experiencias y bagaje cultural, lo demuestran por escrito de forma desordenada y sin cohesión. Eso les hace mostrar temor para escribir sus ideas de ahí que recurren a la copia y pega de la red internet. Se sienten cohesionados al escribir y desorientados ante la exigencia escolar de los profesores quienes miran la escritura como obligación o como mera recreación. Para los padres de familia lo que interesa es la entrega de trabajos para obtener la acreditación y su exigencia radica en la mejora de la ortografía y caligrafía. Por lo cual carecen de estímulos verbales familiares.

Una vez que se precisó el problema, se plantearon las siguientes preguntas de indagación, los supuestos teóricos que fueron la guía para los propósitos de la intervención.

2) Preguntas de Indagación

- ¿Qué acciones pedagógicas y didácticas hay que aplicar para seguir desarrollando la escritura de textos narrativos en los jóvenes de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué técnicas de la *Pedagogía Freinet* fortalecen más la escritura de textos narrativos en los niños de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué actividades hay que realizar, para fortalecer la coherencia, la cohesión y la estructura lingüística en los textos narrativos de los niños de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué tipo de ambiente de clase favorece el desarrollo de la producción de textos narrativos de los niños de segundo grado de secundaria?
- ¿De qué manera favorecer el ambiente de clase para promover la documentación que dé lugar a la realización de textos narrativos?

3) Supuestos teóricos

- La producción de textos narrativos se logra al desarrollar el trabajo colectivo bajo un ambiente afectivo, con estrategias didácticas basadas en la libertad y autonomía, así como la documentación previa a partir de experiencias y vivencias de participantes, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, en los jóvenes de segundo grado de secundaria.
- El uso de las Técnicas Freinet como el texto libre, el diario escolar y el libro de vida fortalecen la autonomía la producción de textos narrativos, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, en los jóvenes de segundo grado de secundaria

- La producción de textos narrativos se fortalece al aplicar el *Módulo de Aprendizaje de la Escritura de Pedagogía por Proyectos* estimulando la coherencia, la cohesión y la estructura lingüística de las mismas, considerando el fin comunicativo y las experiencias de vida de los estudiantes de secundaria.
- El ambiente afectivo de clase se favorece con el cambio de actitud y motivación frecuente del profesor apoyada en el rol propuesto por *Pedagogía por Proyectos*.
- La realización de textos narrativos se favorece en un ambiente de clase que promueve la documentación a partir de experiencias de vida, interacciones frecuentes y lecturas de diversos textos en colectivo con los jóvenes de segundo grado de secundaria.

C. Referentes metodológicos para la intervención

La intervención se desarrolló bajo elementos de la *Investigación Biográfica Narrativa* de Antonio Bolívar Botía, Jesús Domingo Segovia y Manuel Fernández Cruz y la *Documentación de experiencias pedagógicas* de Daniel Suárez. Con estas dos formas de hacer investigación se toma la idea de *la vida como un texto*; es por eso que la narratividad surge como una forma de elaborar un discurso que puede ser contado por los seres humanos; al realizarlo los personajes se autodefinen, porque se cuenta las verdaderas historias de lo que sé es. Es decir, la educación es la construcción y reconstrucción de experiencias personales y sociales por parte de los profesores y los estudiantes, que son narradores de sus propias historias con los otros. (Connely y Clandinin en Bolívar, et. al. 2001, p. 12)

Con estas ideas se construye la *Documentación Biográfica Narrativa* porque permite que una como docente se analice como sujeto de investigación, se ofrece la personalidad de los protagonistas que en este caso fueron los maestros y los jóvenes de secundaria.

La *Documentación Biográfica—Narrativa* permite que a través de la narración los protagonistas se autodefinan, ya que deja ver la personalidad del docente frente a los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, y la coloca en la mira para poder conocer sus fortaleza o posibles potencialidades como profesora. Además, explora las emociones que están implícitos en todo hecho educativo y se concreta en un autoconocimiento real de la profesión docente y lo que ocurre en el aula con los adolescentes.

1. El método empleado

En el ámbito de la investigación educativa, son los especialistas investigadores los que describen e interpretan la realidad educativa. Con la *Documentación Biográfica—Narrativa* se posiciona al docente como investigador, con la narrativa se recupera las prácticas propias de la docencia en su contexto desde los contextos de los niños y como se hace esa confluencia compartida. Como dicen Bolívar y colaboradores (2001) este tipo de investigación de corte hermenéutico permite significar y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los hechos educativos.

El enfoque Biográfico Narrativo aporta a la *Documentación Biográfica Narrativa* el hacer una interpretación de los textos orales y escritos como la historia de vida, historia oral, escritos, narraciones autobiográficas, documentos personales, relatos biográficos y testimonios. Y eso permitió la construcción de la autobiografía del docente que interviene. También permitió hacer el relato oral previo al escrito.

La estructura narrativa de un suceso, encadena una a una las circunstancias, las causas, los motivos y efectos de la vida cotidiana. Por lo tanto, el relato es una forma del discurso con trama argumental; secuencia temporal; personajes y situación; de esa manera la narrativa guía el pensamiento y la acción; es decir, provee formas de interpretación y proporciona guías de acción. Es decir, emplearlas

permite la reconstruir la intervención pedagógica presentada en la tesis, en el capítulo 5 Informe Biográfico Narrativo. La forma autobiográfica del discurso da un sentido global al pasado y al presente (Bolívar *et al.* 2001).

De esta forma la *Documentación Biográfica Narrativa* al emplear la narratividad hace que se reconceptualice la investigación educativa ya que es un nuevo esquema epistemológico, ideológico y político que genera la construcción del conocimiento en lo local, y se puede transferir a otros contextos más generales para ser utilizado hacia el conocimiento de otras prácticas educativas. Además, es importante este enfoque para hacer investigación porque permite que los sin voz (actores de la educación) se hagan escuchar.

Siguiendo a Bolívar y colaboradores (2001) se observa que a través de la narratividad se ve el relato de vida pedagógica en la intervención que se realiza de esa forma se ve que:

- ☞ Las acciones pueden ser leídas como textos.
- ☞ El autor alterna los papeles de autor y actor creativo.
- ☞ La vida es un texto que cada persona escribe a sí misma.
- ☞ El relato es una forma de ordenar la experiencia.

Se recupera la idea anterior, agregando que en la investigación educativa los hechos educativos son interpretados en muchas ocasiones desde una óptica externa donde se mutila la voz de los actores educativos, en este caso los docentes y estudiantes, por lo tanto, la narrativa como ya se dijo recupera la voz, la vida y los procesos educativos de la escuela.

Paul Ricœur (Bolívar, *et al.* p. 90) menciona que la narratividad va a tener como autor principal, a la persona que narra y responde a la pregunta ¿quién soy? y ¿cómo lo he logrado? Y clasifica la identidad narrativa en dos grandes relatos: histórico y de ficción.

Ricoeur, realiza un esquema donde planea el proceso de la narración en un texto, este se divide en tres fases, la *prefiguración* donde la vida individual se ubica en el tiempo, dentro del conjunto de vidas personales y generacionales. En segundo término, se encuentra la *configuración* donde se integra la experiencia vivida en una narración, es decir lo vivido se vuelve historia y por último se lleva a cabo una *refiguración* donde el personaje al leerse logra reconstruir la experiencia.

De ahí que trabajar la Documentación Biográfica Narrativa en la intervención pedagógica hace que el docente reconfigure su práctica educativa. Esta forma de investigar llevó a definir y utilizar la técnica de relato único y los instrumentos como fotografías, audios y evidencias de textos escritos de los niños.

2. La técnica

El relato único es una técnica metodológica que reconstruye la intervención de forma reflexiva, analítica e interpretativa. En el mismo sentido, el relato nos dice Suárez es una experiencia pedagógica que transforma *el decir en escribir y el escuchar al escribir* (2003). En el mismo orden de ideas el relato permite desnudar la experiencia, y se cuentan historias con un sentido pedagógico, donde se habla de sí mismo, de otros, de tiempos y acontecimientos.

El relato único es también, una historia individual pero su producción es conjunta, en la MEB se realizó la escritura del relato único realizando las fases que propone Suarez (2003) la planificación, la puesta en texto o teatralización y la revisión. En colectivo realizamos la planificación de la escritura, cada participante escribió el texto correspondiente y después todos leíamos los textos realizando una concienzuda revisión.

3. Los instrumentos

Los instrumentos de investigación que se utilizaron para diseñar la intervención fueron el diario autobiográfico, evidencias del trabajo de los jóvenes, grabaciones, y fotografías.

a. El diario autobiográfico

Es un registro escrito donde se recupera todo lo que hace el profesor en el aula, incluyendo como se sintió, quiénes lo acompañan y que ocurre en el trabajo diario. Este instrumento permitió registrar el día a día de la intervención, además de documentar los avances de los jóvenes en cuanto a la producción de textos, y las actividades que sucedían en la práctica y las apreciaciones como docente investigadora.

b. Las evidencias del trabajo de los jóvenes

Son los diferentes textos que los jóvenes escribieron a lo largo de la intervención, con ellas se conoció los avances y procesos de creación escrita de los estudiantes.

c. Las grabaciones

Son registros en formato de audio donde los jóvenes leen sus textos. Fueron utilizados para conocer cómo se desarrollaba el ambiente dentro del aula escolar, la participación en lectura oral de los jóvenes y los diferentes comentarios que la profesora-investigadora realizaba y su papel para propiciar el diálogo acerca de los textos escritos.

d. Las fotografías

Son obtenciones de imágenes de manera digital donde se registró los diferentes momentos que se vivieron en la intervención. Fueron de utilidad para recrear los días en la secundaria de manera cronológica y certera para la construcción del relato único.

CAPÍTULO III

ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS-PEDAGÓGICOS DE LA INTERVENCIÓN SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Para trabajar la producción de textos narrativos en el nivel de secundaria fue necesario realizar una revisión teórica-pedagógica sobre diversos aspectos en cuanto a la producción de textos narrativos, en primer término un breve estado del arte conformado por cinco investigaciones, que funge como antecedente, aportando varios aspectos sobre el objeto de estudio planteado; en un segundo término se presentan aportes pedagógicos relacionados con la producción de textos escritos, y por último, la base didáctica en que se basa el desarrollo de la intervención pedagógica.

A. Revisión de antecedentes de intervención sobre el tema y fundamentos pedagógicos para la atención del problema

La investigación acerca de la producción de textos escritos en la escuela tiene diferentes significados y ha sido motivo de variadas investigaciones con diferentes enfoques epistemológicos. Para este caso se encontraron cinco investigaciones cuyos resultados son útiles como referentes conceptuales para este trabajo.

1. Las estrellas para la producción de textos

Esta primera investigación que se presenta es de Anabel López López, quien realizó su tesis de Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional, fue realizada en un lapso de dos años con una intervención de cuatro meses. La investigación es de corte cualitativo con apoyo en la investigación acción, la documentó con el enfoque biográfico-narrativo. El trabajo se realizó con 38 estudiantes de 10 y 11 años que conformaron el grupo 5° grado grupo "B" de la

escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”, turno matutino, en el Municipio de Ecatepec, Estado de México.

En la intervención se desarrollaron ocho proyectos con base en la propuesta pedagógica de Josette Jolibert y colaboradores *Pedagogía por proyectos*, dentro de la cual, pone en práctica las estrategias que ocupa para la lectura y la escritura de textos el Módulo de interrogación de texto y Módulo de aprendizaje escritura.

En esta investigación se incidió en que los niños de quinto grado produjeran textos informativos, la experiencia los llevo a conocer y escribir otros tipos de textos, además de reconocer que a los niños se les facilita escribir sobre sus propias experiencias ya sea individual o colectiva junto a su grupo. Otro resultado exitoso es que trabajar de esta forma hace que los estudiantes logren desarrollar sus competencias comunicativas, el trabajo cooperativo y democrático, realizar los textos es situaciones reales de acuerdo a las necesidades del proyecto.

La aportación de esta investigación para la intervención pedagógica realizada, se encuentra en hace visible que los niños trabajan los textos de manera autentica considerando el contexto sociocultural de cada uno y sus necesidades de expresarse esto es, escribir sobre experiencias propias, y esto hace que el acercamiento a la escritura sea más sencillo y significativo. Los textos también hacen que el docente cubre con fuerza su función de mediador.

2. Textos formales, la mirada de los niños

La segunda investigación se realizó en la ciudad de Concordia en Brasil por Nadia Lúcia y Nauria Fontana, quienes son profesoras en la Universidade do Contestao. Ambas realizaron una investigación de corte cualitativo con una intervención con base en la *Correspondencia escolar* que propone Josette Jolibert en *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Participaron dos escuelas de enseñanza media “Melvin Jones” y “Santa Rita”, ambas se encuentran en la misma ciudad de

Concordia, es un lugar de inmigrantes alemanes e italianos, su población es de 60 mil personas. La investigación se realizó con niños de 4° y 7° grados de nivel básico, el proyecto integró a la lectura y a la escritura del español como segunda lengua.

Las investigadoras eligieron el género carta como el texto a producir, con el fin de que los niños desarrollaran competencia en lectura y escritura. El proyecto se inició en marzo de 2001. Cada alumno se comprometió a escribir durante un año a un compañero de otra escuela. En el grupo de 4 grado no se pudo continuar porque las autoras mencionan que los niños no asumieron el compromiso durante todo el año y se continuó únicamente con los de 7° grado. Comenzaron con reparto de nombres y dirección.

En la primera producción de la carta se realizó una revisión de las partes de una carta fecha, saludos, asuntos, diversos, despedidas y formulas de saludo y despedida. La maestra corrigió todas las cartas utilizando diccionario, después eran los propios alumnos quienes realizaban la corrección.

En esta investigación se destaca que la escritura de las cartas permitió la socialización a través de la palabra, evitando el uso de malas palabras y utilizando el diccionario para escribir. Las actividades tenían un significado para escribir. Y este es el punto que se recupera de esta investigación.

3. El proceso para enseñar a escribir

La siguiente investigación es de las profesoras universitarias Ángeles Melero y Milagros Gárate de la Universidad de Cantabria. Departamento de Educación provincia de Santander en España. En dicha investigación se estudió el proceso de aprender y enseñar a escribir. Consistió en una intervención educativa con adolescentes que cursaban 4° de Educación Secundaria Obligatoria.

El objetivo principal del trabajo fue mejorar su comprensión y su producción de textos argumentativos en los estudiantes. Esta intervención se realizó desde la investigación experimental cuasiexperimental pretest—postest con grupo de control. El pretest y el postest incluyeron las mismas pruebas y tareas, y los mismos textos, a saber: una prueba de comprensión argumentativa y otra de escritura argumentativa.

El trabajo se realizó en el Instituto de Enseñanza Secundaria público situado en una zona urbana de nivel socioeconómico y sociocultural medio—medio o medio bajo. Duró 18 sesiones de 50 minutos, la duración normal de las clases de Secundaria en España y se llevó a cabo en condiciones en el aula habitual de los adolescentes y en sesiones, sin la presencia de la profesora, únicamente de las dos de las experimentadoras la investigación abarcó la comprensión lectora, el debate oral y talleres de escritura argumentativa y narrativa. El taller de escritura argumentativa fue el de mayor extensión. Se organizó en torno a tres ciclos temáticos: “Igualdad hombre-mujer”, “Inmigración” y “Pena de muerte”, que fueron elegidos por su relevancia social y moral y su facilidad para el debate.

Uno de los hallazgos del estudio fue que los argumentos no suelen estar bien estructuradas en la mente de los adolescentes, por lo general se dirigen con sus puntos de vista y creencias. Ante esto, es necesario realizar actividades donde las ideas se puedan organizar y conectar en una estructura textual argumentativa.

Las reflexiones a las que llegaron en esta investigación fueron: primero que es necesario desarrollar habilidades cognitivas y lingüísticas sofisticadas que se van desarrollando a lo largo de la adolescencia; segundo, la escuela tiene que presentarse tareas que demanden complejidad lingüística para que ese correlato tenga ocasión de manifestarse, para que el resultado se a la escritura en un texto argumentativo bien elaborado. Las investigadoras concluyeron que los adolescentes pueden enfrentarse a tareas complejas de escritura con nivel razonable de motivación.

Lo que se recuperó de esta investigación es que en Situaciones reales resulta excesivo el trabajo de los docentes para revisar cada una de las producciones escritas, por lo cual es importante considerar el “error” en el proceso de metacognición de los estudiantes. Aunque esta investigación fue de corte cualitativo y cuantitativo pierde de vista las situaciones reales del aula y la vida cotidiana en la escuela por sus condiciones experimentales, cuestiones que se cuidaron durante la intervención pedagógica realizada.

4. La escritura en la montaña

La cuarta investigación realizada desde una posición etnográfica que partió de datos que se habían encontrado en una serie de observaciones de clase que se llevó a cabo como parte de un proyecto “Los lectores y sus contextos” (Vaca, *et. al.* 2010) Ubicando características contextuales y de los participantes. Dicha investigación estuvo a cargo de Celestina Tiburcio Esteban, la realizó en una escuela primaria del Estado de Veracruz con sexto grado. De primaria conformado por 22 alumnos, 18 niñas y 4 niños de once y doce años de edad, todos originarios de la región montañosa dedicada al cultivo de café.

En el trabajo se analizaron cinco resúmenes que se redactaron en forma individual por estudiantes de primaria. Los textos fueron productos de una secuencia didáctica que el libro *español. Sexto grado* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1994; correspondiente al Plan 1993). Se relata cómo fue la práctica docente en relación con el material didáctico y se analizan las producciones escritas.

La estrategia que se utilizó para analizar las producciones escritas recuperó algunos rasgos del enfoque clínico, debido a que se intentó llevar a cabo un seguimiento de las acciones que realizó la profesora para identificar la naturaleza de sus actividades y las relaciones que estableció con los materiales y principalmente con los estudiantes.

De esta investigación se recupera la importancia de realizar observaciones antes, durante y después para obtener algunos conocimientos valiosos que permita diseñar y aplicar lo mejor posible la intervención, y no olvidando que la producción de texto se realiza basándose en la vida cotidiana de las escuelas.

5. La influencia de los programas en la escritura

La quinta investigación estuvo a cargo de Kissy Guzmán Tinajero y Sylvia Margarita Roja Drummond, quienes realizaron una evaluación de los efectos de un Programa de Fortalecimiento de Habilidades de Composición de Textos Informativos en alumnos de primaria.

Eligieron una muestra de 120 niños, de 6º grado, de dos escuelas públicas al sur de la Ciudad de México. La investigación fue realizada con base en la Psicología experimental con un diseño cuasi-experimental, preprueba–posprueba con grupo control. La evaluación toma como base la composición creativa propuesta por Mike Sharples (1999). Donde el proceso de escritura en los jóvenes tuvo relevancia al desarrollar cuestionar al escritor por sus metas y cómo las realizaría, ¿para qué? y ¿para quién? se escribe.

Lo anterior es la aportación de esta investigación, ya que, de acuerdo con el autor, la persona que escribe debe decidir constantemente la forma de resolver los problemas a los que se enfrenta antes, durante y después de escribir un texto. Estas decisiones no las toman en solitario, ya que tiene ciertos propósitos, planea y satisface ciertas restricciones debido a que es miembro de una comunidad donde comparte ideas y técnicas con otros.

Otra contribución de la investigación es que solo se puede producir textos significativos en la interacción con otros textos y personas, porque sólo así es posible atribuir sentido a lo que se escribe, porque los escritores están sujetos a convenciones sociales que son consideradas como apropiadas para una situación

comunicativa. Cuestiones que se tomaron en cuenta para el diseño de la intervención.

B. Algunos referentes teórico-pedagógico para la producción de textos

La producción de textos en la escuela, se ha caracterizado por un sinnúmero de prácticas que guían a los estudiantes para volverlos escritores funcionales. A lo largo de la historia y depende del estado del conocimiento de la escritura la didáctica de la escritura ha puesto énfasis en distintos elementos de la lengua, por tanto en este apartado se desarrollarán de mano de los autores, ideas para la reflexión.

1. La producción de textos escritos en la escuela

Existen distintas conceptualizaciones acerca del proceso de escritura, se pueden encontrar diversas ideas, algunas incluso en contraposición, otras versan sobre las funciones de la escritura, los procesos mentales que implican, y la función social que tiene. Pero existe una coincidencia, este proceso de enseñanza se le confiere a la escuela. (Alvarado, 2013, p31) Se va a la escuela para aprender a escribir. La escritura entonces siguiendo a la misma autora se entiende como una tecnología, que junto a la lectura permite que las personas desarrollen habilidades necesarias para comprender y producir textos. Las ideas en este sentido son las que se van desarrollando en los siguientes puntos.

2. Elementos históricos de la didáctica de la escritura en la escuela

En la historia de la enseñanza de la escritura se han abarcado tres elementos la ortografía, la caligrafía y la composición. La enseñanza de la caligrafía como sinónimo de escritura prevaleció durante mucho tiempo, se trataba de enseñar a dibujar letras, las actividades que se desarrollaban eran la copia de textos.

Siguiendo a la autora Maite Alvarado, a mediados del siglo XX y con el desarrollo de la psicología cognitiva, los docentes tomaron en cuenta la creatividad y originalidad de los textos escritos por los alumnos, a esto se le llamó composición.

La importancia de la ortografía también tuvo un cambio de enfoque, pasó del inductivo tradicional, donde se enseñaba las reglas para después utilizarse en casos y ejercicios aislados, a un enfoque deductivo de los casos y contextos de escritura a la regla ortográfica. Esto ha sido muy importante para los siguientes enfoques, que si bien no se deja de lado este aspecto, si pasa a un segundo plano.

3. Composición y su relación con la retórica

La retórica según los griegos es “el arte de hablar en público”. Una segunda interpretación de la retórica es utilizar la palabra en diversos contextos para hacer distintas cosas. (Alvarado 2013, p. 37) Por lo tanto, los maestros de retórica enseñaban a través de las palabras a construir diferentes discursos en distintas situaciones, para esto utilizaban un método que constaba de cinco etapas. *Inventio* o búsqueda del argumento; *dispositio* ordenar esos argumentos tomar en cuenta la estructura del discurso; *elocutio* adorno con figuras del lenguaje al discurso; *memoria* proceso donde se memoriza el discurso; y *actio* es la representación del discurso frente al grupo. Este método lo recuperó con sus adaptaciones para la escritura “La escuela activa”, modelando la composición. Rodolfo Rgucci, citado en Alvarado describe al proceso de composición en tres operaciones o procesos (2013, p. 39) buscar y elegir pensamientos (invención), ordenarlos convenientemente (disposición) y expresarlos en palabras y formas oportunas (elocución).

4. La producción de textos a través de las experiencias propias: Pedagogía de Celestine Freinet

Si bien, Pedagogía por Proyectos tiene en sí, inmersos los postulados que aporta Freinet, de manera particular se incidió en ellos, de ahí su enunciación. El método

natural en la Pedagogía de Celestine Freinet, sostiene que los niños aprenden a leer y escribir dibujando, escribiendo y expresándose de manera libre, en una noción clara de correspondencia y comunicación con otras personas de manera real. De las técnicas de esta pedagogía se rescatan las siguientes: Asamblea Escolar, Diario Escolar y Conferencia.

a. Asamblea Escolar

Es una reunión de estudiantes con la profesora donde se discuten los problemas, diferencias o propuestas de trabajo. En México esta forma de trabajo también puede observarse en las asambleas comunitarias de los pueblos indígenas, de Oaxaca y Chiapas. Para ellos y ellas representan una forma histórica de organización comunal. Tanto la asamblea escolar de Freinet como las prácticas en estos estados favorecen la participación colectiva en términos de igualdad y de respeto a la dignidad de las personas. De ahí que emplear esta técnica de Freinet no es ajeno a la educación mexicana ya que facilita la organización de la vida de los grupos tanto para solucionar los problemas colectivos como para los académicos.

En este mismo sentido, la herramienta de las asambleas escolares destaca el uso de la palabra oral y de diversos lenguajes creativos como medios predilectos de comunicación y favorece un aprendizaje fundado en el hacer y en el conocer (aprender haciendo y aprender conociendo) dentro y fuera del espacio áulico (UNICEF, 2013) .

b. Diario Escolar

El Diario escolar es un instrumento que permite acercar a los estudiantes de una forma natural a la escritura y la lectura. Este instrumento facilita el desarrollo intelectual y socioafectivo de los jóvenes, socioafectivo porque trasforma la dinámica tradicional de la clase, propicia el diálogo entre los integrantes de un grupo e

intelectual porque escribe, utilizando las formas del discurso como la descripción, narración y argumentación.

En palabras del Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, el uso del diario es catártico y terapéutico, en él se dejan testimonios de vida, sentimientos, proyectos, ilusiones, frustraciones, miedos, consejos, consignas de vida, e historias. En el caso de los adolescentes se deja huella de las transformaciones que tiene los estudiantes, a lo largo del ciclo escolar.

c. Conferencia Escolar

En la Conferencia Escolar se parte de un principio: *todos los niños tienen algo que decir de interés para todos* (MMEM, 2004). La conferencia es la explicación de un tema de interés general por parte de un experto, que apoyado en diversos materiales clarifica los puntos oscuros del tema. Se plantea una o dos veces en el ciclo escolar la posibilidad de que los estudiantes elijan sus temas para conferencias, se informa a los padres de familia, y ellos ayudan en casa a elaborar el material para exponer. En la propuesta de Freinet se pretende que:

- Los alumnos elijan un tema de interés que puede ser para trabajarse a lo largo de la semana o de la sesión siguiente.
- Se nombra al experto o expertos la responsabilidad de preparar material y la de hacer una investigación sobre el tema.
- Se realiza la conferencia.
- Se organiza una sesión de preguntas del auditorio y se puede complementar con otra del expositor al auditorio.
- Las conferencias pueden ser individuales o en grupo.
- Es muy importante que vayan acompañadas de un soporte visual: láminas, documentales y amenas para ganar la atención del auditorio.

Esta forma de trabajo contribuye a que el niño aprenda a organizar su pensamiento con respecto a un tema, a investigar sobre él y desde luego a exponer con ayuda de materiales.

5. Escribir en la escuela, la escritura bajo consigna y desarrollo de significado

Una de las propuestas más importantes acerca de la reflexión sobre el lenguaje en especial de las prácticas de lectura y escritura es la autora Delia Lerner quien en su obra, *Leer y Escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario* (2001), identifica estos procesos como una herencia cultural que resulta de la interacción de los lectores con los lectores y escritores. Expone de una manera clara que la escolarización de los procesos de lectura y escritura generaron diversos problemas a los que se enfrentan todo educador que aporta distintas propuestas para formar lectores y escritores. Es necesario reconocer que los propósitos que persigue la escuela a cerca de la lectura y la escritura difieren de los propósitos comunicativos en la vida diaria.

Por lo tanto, es necesario cambiar las prácticas educativas para formar lectores y escritores, específicamente al respecto de la escritura Delia Lerner (2001) aporta que es necesario una comunidad de escritores que produzcan sus propios textos, para dar a conocer sus ideas, para informar sobre los hechos que las personas necesitan conocer, escribir para convencer y dar validez de los puntos de vista de los jóvenes, para protestar, reclamar y para compartir con los demás bellas frases, buenos escritos, y hacer reír. Es necesario hacer de la lectura y la escritura, prácticas vivas y vitales donde leer y escribir sean instrumentos poderosos para repensar el mundo.

Y es cierto este pensamiento hay que hacer que los niños y jóvenes se apropien de lo que viven en el mundo para que hagan su propio mundo, su propia comunidad de escritores. De esa manera expondrán su pensamiento y validarán sus puntos de vista y su escritura será viva. Los niños serán capaces de escribir—pensar en mundo, lo que necesita y lo que quieren.

De ahí la importancia que la escritura tendrá sentido para niños y jóvenes de acuerdo a sus necesidades de expresión y esto se puede lograr cuando de manera conjunta participan en un proyecto creado por ellos mismos, como es el trabajo cooperativo

con Pedagogía por proyectos, donde se parte de lo que quieren hacer, como más adelante se expondrá.

6. Los adolescentes: definiciones y consideraciones para tomar en cuenta al trabajar con ellos

El estudio, crecimiento y desarrollo humano han sido interpretados por disciplinas como la medicina, la sociología, la psicología entre otras. Los estudiantes de secundaria se encuentran en la adolescencia que es un es un proceso psicosocial que inicia con el desarrollo biológico y físico de la pubertad. (Muss, 1984, p11) explica que la palabra adolescencia se deriva de la voz latina “*adolescere*” que significa crecer o desarrollarse.

El mismo autor señala que según la disciplina que la explique, la adolescencia puede ser un periodo de transición entre la niñez y la adultez; una circunstancia marginal marcada por una serie de adaptaciones; o una etapa marcada cronológicamente entre los doce y trece años. Todas las teorías coinciden que la adolescencia comienza con la pubertad o pubescencia, que es el desarrollo evolutivo de la niñez a la adultez. En este trabajo se refiere a la adolescencia, como un concepto más amplio que define una etapa del desarrollo humano que los estudiantes de secundaria están viviendo.

Como ya se explicó, existen varias teorías que abordan el estudio de la adolescencia, entre las principales estacamos las siguientes: psicología biogenética de la adolescencia de Stanley Hall, teoría psicoanalítica de Sigmud y Ana Freud, la teoría de Erik Erickson sobre el establecimiento de la identidad del yo y la teoría psicogenética e Jean Piaget, del cual es importante recordar las etapas que señala.

La adolescencia es el periodo que comprende desde la pubertad entre los 12 y 13 años, hasta llegar a la adultez, se puede extender hasta los 25 años. Se compara a la adolescencia como un movimiento de la literatura alemana llamada “*Strom and*

Drang” cuya traducción es “tormenta e ímpetu” y sus principales características fueron su elevado idealismo, espíritu revolucionario, expresión del sentimiento, pasión y sufrimiento. Stanley Hall consideraba a la adolescencia como un “segundo nacimiento” porque es la etapa en la cual los seres humanos experimentan una serie de fuerzas contradictoria. Algunas de ellas son alegría, energía, exaltación, actividad sobrehumana, euforia, egoísmo, vanidad, disforia, acciones depresivas, soledad, melancolía, entre otras. La adolescencia es pues un paso a la adultez y madures de los individuos,

Desde la psicología biogenética de la adolescencia, con su principal representante Granville Stanley Hall quien realizo un estudio del desarrollo humana en la teoría evolucionista de Charles Darwin, esta teoría sostiene que el desarrollo sufre las etapas de los periodos en los que se divide la historia, primero se observa en los primeros años de vida, un comportamiento primitivo y salvaje, que se va trasformando en una etapa madura, y con un desarrollo físico, intelectual y moral civilizado. Las etapas evolutivas según Stanley Hall son: infancia, niñez, juventud y adolescencia, (Muss. 1984, p 25)

Por otro lado, los expertos han señalado que desde la teoría psicoanalítica de Sigmud Freud no se ha abordado a la adolescencia con la profundidad de otras etapas de desarrollo humano. Es con los discípulos de Freud y en especial su hija Ana quienes se ocuparán de describirla (Muss 1984, p. 33) La adolescencia está marcada por la pubertad donde los impulsos sexuales predominan y todos los deseos son subordinados a la zona genital, por lo tanto, surge un nuevo objetivo sexual: la reproducción. Estos cambios relacionados con la sexualidad provocan transformaciones en la personalidad de los adolescentes y los coloca frente a una serie de hechos, que moldearan su personalidad.

Otra de las teorías que explica la adolescencia es la teoría de Erik Erickson quien divide el desarrollo humano en ocho etapas, estas ocho marcan el desarrollo del “yo”. Entre una etapa y otra surge un conflicto que sí es resuelto positivamente tendera al

desarrollo de una personalidad sana y si se resuelve de forma negativa, puede tener consecuencias desfavorables para el individuo. La pubertad es estas teorías se caracteriza por la rapidez del crecimiento físico, la conciencia sexual y la madurez genital. El adolescente se enfrenta a una revolución fisiológica que repercute directamente en su imagen física, lo cual le ocasiona un desajuste en su autoconocimiento. En este periodo el adolescente libra una batalla para definir su identidad, en el ámbito sexual, académico, social y político.

Las ocho etapas fundamentales que marca Erickson son enumeradas a continuación en orden cronológico según el desarrollo humano. De cada una de ellas se menciona su solución positiva con su correspondiente, contraparte negativa. Cada etapa depende de la solución e integración de la etapa anterior:

- 1) Confianza contra desconfianza (oral sensorial).
- 2) Autonomía contra vergüenza y duda (muscular anal).
- 3) Iniciativa contra culpa (locomotora genital).
- 4) Laboriosidad contra inferioridad (latencia).
- 5) Identidad contra difusión del propio papel (pubertad y adolescencia).
- 6) Intimidad contra aislamiento (adulto joven).
- 7) Fecundidad contra estancamiento (edad adulta).
- 8) Integridad del Yo contra aversión desesperación (madurez).

Por último, se expone los aportes respecto de Jean Piaget al respecto de la conceptualización de la adolescencia, divide el desarrollo cognitivo de los seres humanos en cuatro etapas: sensorio motriz, pre operacional, operaciones concretas y operaciones formales.

En esta teoría la adolescencia es una crisis pasajera de la edad adulta, y se debe a la pubertad, (Piaget, 1992, p. 93). Que está marcada por desequilibrios momentáneos, que desatan una evolución psíquica, por ejemplo, lo que respecta al pensamiento y sus operaciones: se destaca que el adolescente construye teorías acerca de la realidad, por ello su interés por problemas intelectuales sin relación directa con sus actividades cotidianas, lo cual lo caracteriza como unos individuos

ingenuos. Una de sus habilidades es que elabora teorías abstractas de ámbitos como de la filosofía, la ética o la estética.

Piaget sostiene que entre los once y los doce años hay una transformación mental del pensamiento del niño que marca su inicio por un pensamiento concreto al pensamiento formal es decir el conocimiento empírico a uno hipotético deductivo, esto quiere decir que es capaz de deducir las conclusiones que hay que hacer con sólo hipótesis.

Las operaciones formales transforman al pensamiento, un poder nuevo que es equivalente a desligarlo de la realidad y permite construir nuevas teorías, y reflexiones. Al respecto de la afectividad, de la personalidad, los adolescentes, se muestran egocéntricos, conscientes e inconscientes, el mundo gira alrededor de sus experiencias, sin embargo, conforme avanza cronológicamente se va desapareciendo del yo para formar su personalidad. En lo afectivo hay una separación del yo para integrarse a los valores, y a las leyes de la cooperación.

Al término de la adolescencia lo que debe resultar es el equilibrio entre las emociones y la inteligencia. Otra de las características de los adolescentes en este punto es que retan a la autoridad, quieren sobrepasarla y tienen un ímpetu de cambiar al mundo, reconstruirlo, esto gracias al desarrollo del pensamiento hipotético—deductivo. Por tanto, hay que tomar en cuenta las características de los adolescentes para poder aplicar cualquier pedagogía y buscar la significación de contenido académicos que se pretenden desarrollar.

C. Resinificar la práctica en la enseñanza y aprendizaje de la lengua: Pedagogía por Proyectos (PpP)

Pedagogía por proyectos es la base pedagógica para la intervención en la escuela secundaria por lo tanto se expondrán las definiciones generales que la integran.

1. Qué es Pedagogía por Proyectos (PpP)

Pedagogía por Proyectos (PpP) es una estrategia educativa global (Pulido, Ruíz, Ruíz, Chona y López 2009, p. V) que coloca en el centro del aprendizaje a los estudiantes ya que les permite proponer, decidir, organizar, hacer y evaluar las actividades escolares. Lo anterior hace protagonistas de su propio aprendizaje a los jóvenes y les permite vivir la autonomía en los centros escolares.

En esta estrategia, como la llaman las autoras, y que es toda una propuesta didáctica el docente juega un papel fundamental porque organiza su trabajo con base en las necesidades de sus estudiantes y en consenso definen los proyectos de quieren llevar a cabo. *PpP* inicia con la pregunta detonadora ¿Qué vamos a hacer juntos este año?, además esta, pone en el centro la experiencia de los profesores para que de acuerdo a su diagnóstico como investigadores y expertos en educación realicen variaciones de la pregunta ¿Qué vamos a hacer juntos este mes? ¿Qué vamos a hacer juntos esta semana? o ¿Qué vamos a hacer juntos este día?, (Pulido et al., 2009) Hay que aclarar que los docentes no eligen los temas que deben aprender los niños sino que toman la decisión junto con sus alumnos, lo cual le exige un conocimiento de la vida de los jóvenes y debe tener la capacidad de enlazar los contenidos académicos con las temática propuestas por los estudiantes.

Si bien *PpP* realiza una transformación en toda la forma de enseñanza – aprendizaje de la escuela, se centra de manera especial en favorecer el aprendizaje de la lectura y la producción de textos, ya que se trata de realizar una práctica del lenguaje con personas reales centrándose en la función comunicativa.

2. Origen de la PpP

Esta propuesta didáctica tuvo su origen en una investigación acción realizada por el equipo *Grupo de Investigación de Écoun*, en París, Francia. Se realizó en un periodo de doce años, de 1980 a 1992, que estuvo a cargo de la investigadora Josette

Jolibert (Jolibert, 2011^a, p. 19) se configuró con base en posturas teóricas pedagógicas y prácticas en el salón de clases de niños de entre 8 a 11 años de edad. La investigación logró construir nuevas ideas en torno a la investigación cualitativa y más profundamente acerca de la enseñanza—aprendizaje de la lectura y la producción de textos.

Este proyecto francés tuvo como base a un profesorado que a la vez fue investigador directo y donde replanteó su quehacer docente, tomó decisiones en conjunto con sus estudiantes y propició el aprendizaje colectivo de la lengua oral y escrita de los niños. Además, bajo la guía del método de investigación-acción, actuó y transformó la realidad social, esto es una característica fundamental de la investigación—acción (Elliot 2010, p. 23).

De estos trabajos enunciados, surgen materiales como *Formar niños lectores y productores de poemas* (1995), *Formar niños lectores* (2001), *Formar niños productores de texto* (2001), *Interrogar y producir textos. Vivencias en el aula* (2003) y *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (2009).

3. Marco Teórico de PpP

Como se planteo anteriormente esta propuesta global de aprendizaje surgió de una minuciosa revisión teórica pedagógica tomando como base los siguientes referentes teóricos:

- ❖ Aprendizaje y enseñanza constructivista. Esta retoma al autor Lev Vigostky quien sostenía que había una relación directa entre la psicología sociocultural y la educación. Esto quiere decir que los procesos del desarrollo psicológico individual están relacionados con el contexto histórico—cultural de los individuos. En este sentido Hernández (1998, 230) sostiene que los procesos de educación son parecidos a foros culturales, donde los profesores y los estudiantes, negocian, discuten, comparten, contribuyen, construyen conocimientos, valores, habilidades, actitudes y normas. Todo lo anterior, será

en algún momento reproducido en las sociedades donde se desenvuelven. También *PpP* retoma a Lev Vigotsky en su concepto de zonas de desarrollo próximo siguiendo al mismo autor Hernández (1998, p. 227) estas zonas tienen relación en un contexto educativo en tanto que explican a la enseñanza y al aprendizaje como un conjunto de conocimientos, habilidades y saberes holísticos. Otro aspecto que retoman es la mediación social de los contenidos de aprendizaje, esto caracteriza a la educación como un proceso en constante cambio.

- ❖ Educabilidad cognitiva. En este fundamento teórico se retoma al autor Reuven Feuerstein, quien sostiene que, con base en una adecuada evaluación de conocimientos y potencial intelectual de los estudiantes, los docentes y padres pueden realizar un puente que potencialice la comprensión o aprendizaje de ciertos conocimientos por parte de los estudiantes. (Anónimo, 2012, p. 2)
- ❖ Concepción cognitivista de la reflexión metacognitiva y de la evaluación. En la concepción cognitivista del aprendizaje lo importante es el papel que tiene el estudiante en su propio proceso de aprendizaje, él conoce cómo aprende (reflexión metacognitiva) y lo que requiere para aprender (evaluación). Los autores que hablan de la metacognición, con base en el texto de Hernández (1998, p. 135) son Jonh H. Flavell, Paris S.G, Lipson y Wixon quienes afirman que la metacognición es el conocimiento que han desarrollado los estudiantes acerca de sus procesos cognitivos propios y las experiencias almacenadas de cada individuo.
- ❖ Una concepción del escrito y su unidad fundamental, el texto. En este apartado se basaron en la lingüística textual, los principales autores de este enfoque son Teun van Dijk, Hannes Rieser, Janós Petofi, Jens Ihwe y Werner, (Bernal, 1985, p. 390) Su principal postulado es proponer al texto como unidad fundamental. Un texto es resultado de la actividad lingüística del hombre tiene

una función comunicativa, por ello se analiza interdisciplinariamente desde la pragmática, sociolingüística, filosofía, psicología cognoscitivista, entre otras.

- ❖ Construcción pragmática de la construcción del lenguaje en situación de comunicación. La pragmática es una disciplina que estudia la función del lenguaje en relación con la construcción de las oraciones por parte de los hablantes para comunicarse con sus interlocutores en diferentes contextos. Quien dio nombre a esta disciplina fue C. Morris. Los filósofos J. L. Austin. y H. P. Grice también son autores representantes de la pragmática moderna. (Diccionario de términos clave ELE, 2014)
- ❖ Una evaluación metacognitiva, formativa y sumativa. Surge desde la propia metacognición que los estudiantes realizan al cuestionarse ¿qué aprendo? y ¿cómo aprende? Esto, propicia la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Como se ve este marco teórico encierra ideas de la Escuela Nueva, entre las cuales están las ideas freinetianas, como la asamblea, el texto libre y la vida cooperativa y se busca rescatar y potencializar los aportes de la misma. En todo momento podrá observarse que la actividad para promover el aprendizaje es uno de sus fuertes ejes, así mismo, el hacer en conjunto respetando la individualidad de los que participan.

4.Ejes didácticos convergentes

La *PpP* hace siete planteamientos que denomina: “ejes didácticos convergentes” y se construyeron con base en su revisión y elección teórica (Jolibert y Saraiki 2011, p. 16).

El primero de ellos es propiciar en el aula de clase la vida cooperativa y una pedagogía dinámica, esto quiere decir que los estudiantes tienen una participación protagónica en las actividades que se deciden realizar en consenso. Al elegir sus proyectos están haciendo un compromiso consigo mismo, sus compañeros y

profesores. Al elegir el proyecto, los estudiantes ponen todo su esfuerzo y para realizarlo y toma conciencia de sus habilidades, intereses y conocimientos, dándose cuenta de que necesita de las personas que le rodean.

El segundo eje didáctico convergente *PpP* es una movilización de los recursos que los profesores tienen para identificar los intereses de sus estudiantes para inventar estrategias auto y socio constructivistas donde los niños puedan aprender haciendo, dialogando, interactuando construyendo.

El tercero se refiere específicamente a trabajar con el texto como unidad básica del análisis del discurso. Esto quiere decir trabajar con textos auténticos que funcionen en circunstancias de comunicación real.

El cuarto tiene que ver con la lectura y escritura de textos completos que tengan relación con el proyecto que los estudiantes estén desarrollando. En las palabras de Pedagogía por proyectos, trabajar con textos contextualizados. En circunstancias reales de comunicación, con interlocutores reales.

El eje cinco propone que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios porque movilizan recursos de su imaginación y sus conocimientos de la lengua escrita

El sexto apunta hacia desarrollar en los niños una reflexión metacognitiva; es decir que respondan a las preguntas ¿qué aprendí? ¿Cómo lo conseguí?, ¿en qué me ayudaron los demás? ¿Qué conclusión saco de esto? Es decir que sean conscientes de su propio aprendizaje.

Por último, en el siete están contempladas la evaluación y la coevaluación ya que son un proceso necesario para revisar lo aprendido a lo largo de un proyecto y llegar a una reflexión metacognitiva por parte del docente y los estudiantes.

5. Condiciones facilitadoras del aprendizaje

Desde la base didáctica de *PpP* para forma estudiantes con personalidades ricas y solidarias (Jolibert y Jacob, 2003, p. 21) se hace necesario crear condiciones generales que propicien la participación de los jóvenes y así generar actividades significativas de aprendizaje. Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje son el conjunto de todas las formas orales y textuales que organizan al grupo en comunidad (Jolibert y Jacob p. 22-40).

Estas condiciones facilitadoras para el aprendizaje son:

- La organización de los salones de clase para que respondan a nuevas funciones.
- La presencia de textos múltiples en las aulas de clase.
- La implementación de una *PpP* que da sentido a las actividades de clase.
- La participación e una vida cooperativa que propicie un ambiente agradable y alentador, que de ganas de convivir, aprender y que facilite la autodisciplina.

A continuación, desarrollan cada una de las anteriores.

a. La importancia del mobiliario y los rincones: una oportunidad para la socialización de los aprendizajes

Desde *PpP* se plantea necesario cambiar la forma tradicional del acomodo de las mesa bancos, así como crear espacios de soporte del aprendizaje, como son los rincones. Con respecto al primero, se hace necesario la movilización ya que los estudiantes durante todo el ciclo escolar están viendo las nuca de sus compañeros (Jolibert y Jacob, p. 23) evitando así la socialización del concomiendo y el hecho de convivir. Ante esto, desde esta pedagogía se sugiere utilizar el mobiliario como un aliado para fomentar la comunicación efectiva y afectiva entre los niños y el docente, presentar libertad de movimientos de los jóvenes y la utilización de las paredes como espacios de expresión y aprendizajes. (Jolibert y Jacob, p. 24)

El otro espacio es importante dentro del salón de clase porque vuelva agradable el hecho de aprender. Los rincones se definen como un lugar acogedor, libre, dinámico

que los jóvenes puedan utilizar de manera autónoma. Algunos ejemplos de rincones son los siguientes, rincón de la biblioteca, rincón del buzón, rincón de la noticia entre otros, en estos lugares los estudiantes encuentran textos para interrogar, manipular, consultar, intercambiar cartas, entre los alumnos, padres de familia y docentes, además recopilan, producen y publican noticias sobre el mundo y la vida en la escuela (Jolibert y Jacob, p. 25).

Al final de ocupar los rincones los estudiantes expresan por medio de una exposición cuál fue su experiencia en ese lugar. Pueden crearse tantos rincones como se requiera y de acuerdo a las necesidades de los proyectos.

b. La presencia de textos múltiples en las aulas de clase: el uso de paredes

La utilización de las paredes es una oportunidad para reconocer la producción escrita de los estudiantes, construir herramientas de trabajo para la clase, crear espacios funcionales al servicio de la expresión de los aprendizajes y modificar constantemente según el avance de los aprendizajes.

En las paredes de los salones se pueden colocar los textos que hacen funcional la organización del trabajo en el aula como es el cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos anuales, mensuales o semanales y las reglas para la convivencia dentro de las aulas, los textos son producidos por los jóvenes en formato grande.

Se sugiere colocar un reloj, el calendario de actividades, las observaciones meteorológicas y representaciones cronológicas de la semana, mes o año y aquellos textos funcionales que se necesiten para mantener la información que llega al grupo al alcance de todos por medio de un diario mural. Un espacio de vital importancia es la “pared de la metacognición” donde se colocan todas las herramientas elaboradas en común para aprender contenidos difíciles o interrogar textos.

c. La presencia de textos múltiples en las aulas de clase: salones de clase textualizados

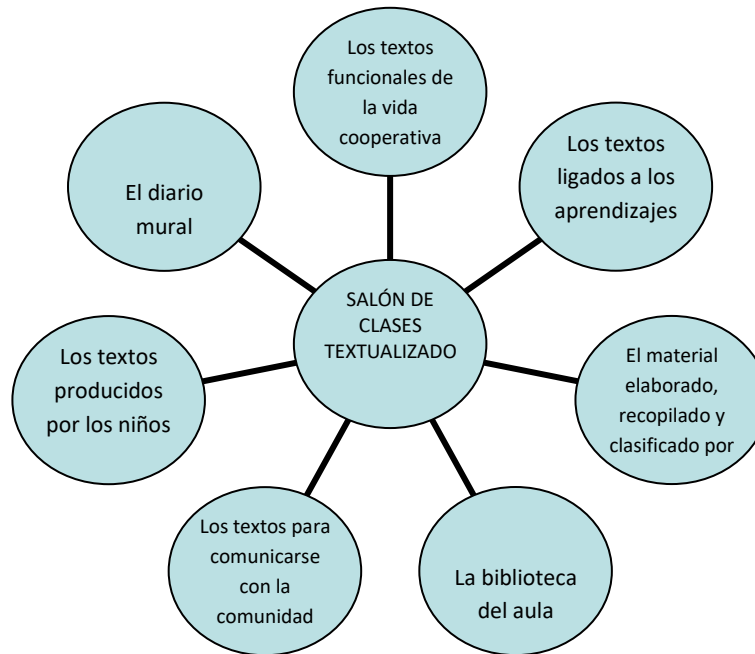
En *PpP* es importante que al llegar al salón de clase los jóvenes tengan contacto con los textos, como ya se explicó deben ser significativos porque son elaborado por ellos mismos y ellos los consultan de manera natural y libre esto con la finalidad de que entiendan “que los textos sirven para algo”. (Ibídem p. 27)

Para lograr lo anterior debe quedar en claro que el propósito es que los estudiantes tengan a la vista los textos surgidos de la vida del curso, esto se logra a través de las paredes textualizadas donde pueden encontrarse los siguientes textos:

- ❖ Textos funcionales para la vida cooperativa del curso: son los textos que organizan la vida del grupo como:
 - El cuadro de asistencias: se trabaja diariamente, cada uno marca su asistencia en un papelógrafo, también se pueden utilizar tarjetas.
 - Cuadro de responsabilidades: se construye con responsabilidades de verdad que son rotativas a lo largo del curso, por semana, o cada mes. Las obligaciones se relacionan con los textos que se construyen en las clases.
 - Papelógrafos o carteles de los proyectos: se colocan las tareas, responsables, recurso y plazos del proyecto anual, semanal, mensual.
 - Reglamento de derechos y deberes: se va construyendo poco a poco mediante las vivencias y momento del grupo.
- ❖ El diario mural: funciona como un espacio de comunicación de noticias, recetas, chistes, promoción de eventos, en él los niños recogen información de distintas fuentes y los textos ligados con los aprendizajes que desarrollan.
- ❖ Textos producidos por los niños: es importante integrar los textos producidos por los niños en el marco de algún proyecto, poemas, cuentos, informes, cartas, entre otros.
- ❖ Los textos ligados a los aprendizajes: sirven de referencia para todos los integrantes del grupo, siluetas de textos, palabras nuevas, conceptos,

cuadros, tablas, entre otros (Ver figura 12: Qué hay para leer en un salón de clase textualizado).

Figura 12 ¿QUÉ HAY PARA LEER EN UN SALÓN DE CLASE TEXTUALIZADO?



Fuente: Jolibert y Jacob 2003, p. 28

❖ **Biblioteca de aula**

Existe en esta propuesta de textualizar las aulas un lugar importante en el aula la Biblioteca de aulas, un lugar donde los estudiantes puedan encontrar textos como cuentos, canciones, refranes, diccionarios, enciclopedias que les proporcionen lo necesario para aprender y socializar lo aprendido. Es importante que se haga uso permanente de la biblioteca, los administradores sean los propios alumnos, se cuide lo que allí se recopila y renovare el material existente.

❖ **Textos para comunicarse con la comunidad:** es el material escrito que se dirige hacia algún padre de familia, maestro, directo, institución etcétera, que

fue necesario escribir para llevar a cabo alguna actividad relacionada con los proyectos del grupo.

d. Comportamiento de los niños

Con las condiciones anteriores que se generan en el aula se logran que los estudiantes.

- Adquieran el hábito de acudir a los rincones.
- Lean textos para entretenerse o buscar información.
- Elaboren textos que recapitulen los aprendizajes que han logrado.
- Adquieran autonomía para usar los libros de la biblioteca.

e. La vida en proyectos: una oportunidad para reconocer a los estudiantes

Trabajar los proyectos desde la *PpP*, es un giro contrario a la pedagogía tradicional donde el docente aplica de una manera obligatoria el plan y los programas de estudios que describe en sus informes mensuales. Desde esta propuesta los niños son capaces en su condición de estudiantes de pensar, proponer, conocer contenidos, dar explicaciones, emitir razonamientos y estas capacidades y habilidades son reconocidas por el docente, al preguntarles directamente ¿qué quieren realizar? en cualquier periodo de tiempo determinado en la escuela, pueden ser desde un día hasta un periodo completo. Se puede hacer proyecto con toda propuesta de los niños y jóvenes.

Los proyectos tienen características concretas que resignifican el sentido de las actividades escolares de la siguiente forma: (Jolibert y Jacob, 2003, p. 37)

- ❖ Las propuestas de los niños dan sentido al curso porque son planificadas por ellos mismos.
- ❖ Permiten a los estudiantes planificar y organizar sus propuestas, enlistar y reconocer las tareas para el desarrollo del proyecto, encontrar aliados para realizarlas y finalmente llevarlo a cabo
- ❖ Enfrentan a los niños y jóvenes a tomar decisiones propias, asumirlas, vivenciarlas y evaluarlas.

- ❖ Durante los proyectos se tiene la oportunidad de socializar entre sus compañeros, maestros y esto favorece su autoestima
- ❖ Los proyectos aperturan la escuela hacia la familia, la colonia o la comunidad donde se vive, se tiene así una relación directa entre la escuela y la sociedad.

Esta relación de aprendizaje desde *PpP* genera en el estudiante una visión distinta de la escuela, viendo sus propuestas consideradas encuentra a la educación escolar con o un espacio de aprendizajes significativos, identifica al profesor como una persona que facilita su aprendizaje y encuentra a sus compañeros como iguales, y es capaz de compartir y confrontar, sin temor.

1) Cómo se organiza un proyecto

La organización de los proyectos propuestos por los niños y los jóvenes se realiza desde la pregunta abierta ***¿Qué vamos a hacer juntos este año, mes, semestre, o semana?*** (Jolibert y Jacob, 2003, p.36) De inmediato las propuestas se anotan en el pizarrón o en algún papel de gran formato, posteriormente se dirige en plenaria una conversación con los estudiantes donde se acuerdan los proyectos, las tareas, plazos y los responsables, este escrito sirve de contrato y compromiso con el proyecto y para realizar evaluaciones en el transcurso del mismo. (Jolibert y Jacob, 2003, p.38)

Durante los proyectos se pretende que los estudiantes tengan oportunidad para reflexiona de manera personal su participación en el proceso de aprendizaje, además que puede proponer, discutirá con sus compañeros y maestro las actividades, el papel del docente es importante ya que debe evitar la confrontación. Como ya se expuso durante todo el proyecto es necesario tener distintas evaluaciones donde el docente y los estudiantes compartan sus experiencias y visiones.

Para la realización de *PpP* es necesario tener en cuenta los distintos tipos de proyecto, los hay de duración de tiempo y forma de realización. (Jolibert y Jacob,

2003 p. 29) éstos propician el aprendizaje de la lengua, cabe decir que se adaptan muy bien a todas las asignaturas.

2) Proyectos de duración de tiempo

- ❖ **Proyecto anual:** en este proyecto quedan plasmadas las actividades que los estudiantes quieren realizar a lo largo del ciclo escolar, queda pegado en el salón durante todo el año y recupera desde un inicio las propuestas de los jóvenes año respecto de qué quieren aprender o realizar. Cuando se tienen las sugerencias el docente tiene la responsabilidad de traducir en términos educativos estas actividades y relacionarlas con el programa oficial.
- ❖ **Proyecto semanal o mensual:** este puede ser tomado del proyecto actual o de las necesidades de aprendizaje que el grupo pueda presentar a lo largo del ciclo escolar. Tiene como principal objetivo que la lectura, la escritura y la oralidad estén al servicio de situaciones comunicativas que permitan el desarrollo del proyecto.
- ❖ **Proyectos a corto plazo nacidos de la vida cotidiana:** son proyectos que nacen de las conversaciones de los estudiantes con el maestro y tienen que ver con los intereses de los jóvenes en diferentes momentos de su vida y la escuela.
- ❖ **Proyectos que son propicios para el aprendizaje del lenguaje:** desde *PpP* se identifican que todos los proyectos son propicios para el aprendizaje del lenguaje ya que en todos se utiliza la comunicación oral, la escrita y lectura.

3) Proyectos según su forma de realización:

Existen tres tipos de proyectos: el de acción, el global de aprendizaje y el proyecto de construcción de competencias. Juntos forman **el proyecto colectivo**,

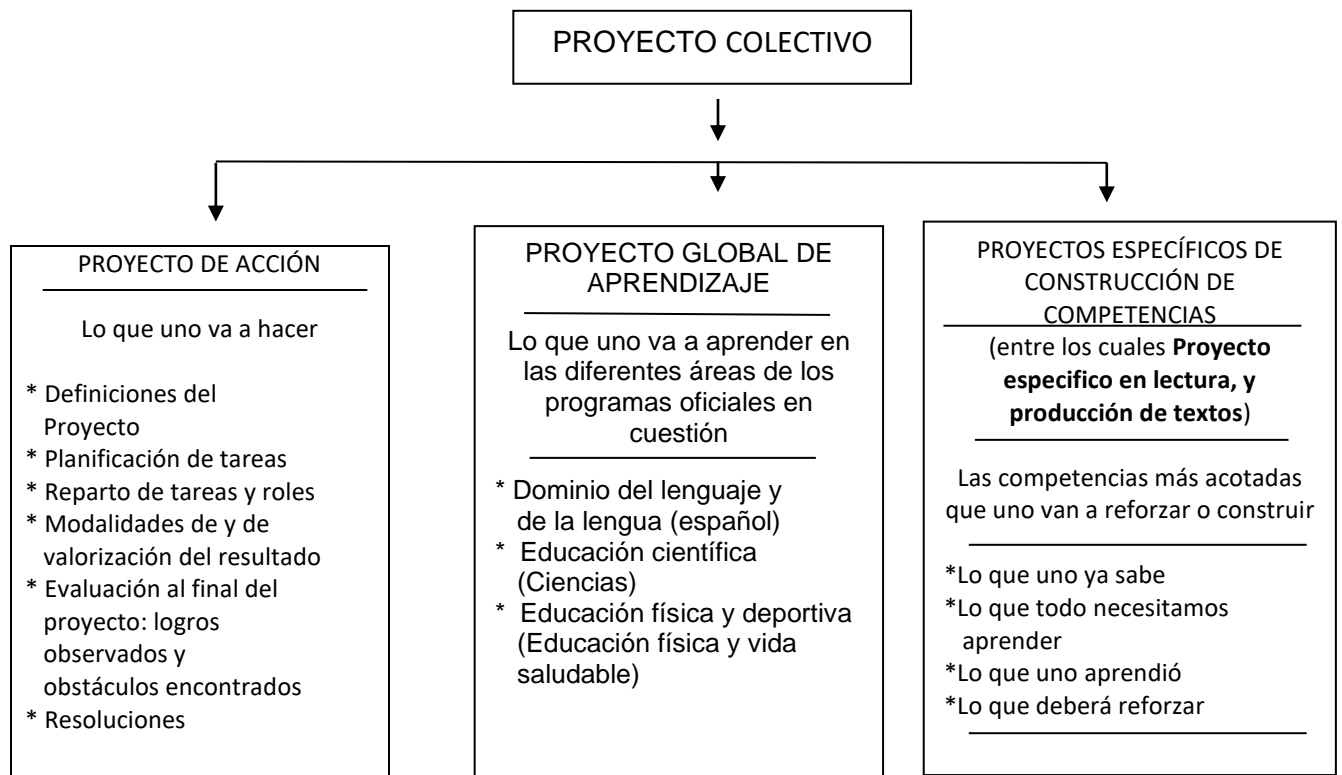
que es la concreción del proyecto diseñado por el docente para construir personalidades, saberes y competencias, base de *PpP*.

A continuación, se explica cada uno:

- ❖ ***Proyecto de acción***: este proyecto es el camino recorrido por los estudiantes, tienen un objetivo preciso que es la concreción de un proyecto. Al docente le sirve para identificar las competencias que los estudiantes deben alcanzar al finalizar lo planeado. Este es la directriz para realizar los proyectos: ***global de aprendizaje y construcción de competencias***.
- ❖ ***El proyecto global de aprendizajes***: es el documento donde se clarifican los aprendizajes oficiales para los niños, desde planificaciones de aprendizajes razonadas.
- ❖ ***Proyectos específicos de construcción de competencias***: en este apartado el docente construye las competencias específicas a desarrollar en el proyecto, estas son puntuales y se van precisando a medida que se desarrolla el proyecto, las competencias son objeto de una reflexión metacognitiva sistemática realizada por el alumno en cooperación con el docente.

Cabe aclarar que primero se construye el proyecto de acción, que el a base para los proyectos siguientes. (Ver figura 13 Modelo pedagógico de un proyecto colectivo). Otro punto a aclarar es que, aplicar *PpP* es un proceso a desarrollar, para quien no lo ha aplicado es posible que se complique por lo cual puede quedarse con el proyecto de acción en una primera vez, pero las subsiguientes hay que esforzarse para construir el proyecto colectivo no es sencillo pero la experiencia que se va teniendo en *PpP* la va generando.

Figura 13: MODELO PEDAGÓGICO DE UN PROYECTO COLECTIVO



Fuente: Jolibert y Saraiky, 2011, p. 31

a. Fases y roles para la realización de un proyecto

1) Fases del proyecto

Las fases para realizar el proyecto colectivo son cinco, de acuerdo a Jolibert y Jacob (2003, p. 250). Inician con el proyecto de acción, sino es posible llegar a los otros dos proyectos se conforma el **Proyecto colectivo**. En ambos casos deben pasar por las fases que se aplican para el proyecto de acción (Ver figura 14 Organización didáctica de un proyecto de acción).

Figura 14 ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA DE UN PROYECTO DE ACCIÓN

Fases	Actividades	Organización del curso	Rol del Docente	Rol de los estudiantes
I Planificación del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> *Objetivos *Tareas necesarias ¿Quién es responsable? ¿Cuándo? Calendario ¿Con qué o quiénes? Recursos disponibles 	Colectivo	<ul style="list-style-type: none"> Estimular *Las propuestas *La argumentación *Los intercambios entre alumnos -Opinar -Ayudara a tomar decisiones -Registrar en un papel el contrato de la planificación del Proyecto (tareas, responsabilidades, calendario) 	<ul style="list-style-type: none"> -Proponer -Argumentar -Opinar -Ofrecerse para hacer las tareas
II Realización de las tareas en grupos		Grupos o individuos y colectivo	<ul style="list-style-type: none"> -Promover ayudar a conseguir -Apoyar la organización del trabajo en grupos -Organizar las actividades metalingüísticas necesarias -Apoyar la resolución de conflictos -Verificar plazos y cumplimiento de tareas -Entregar apoyo afectivo para sostener esfuerzos -Ayudara a resolver problemas 	<ul style="list-style-type: none"> -Resumir material necesario -Organizar con precisión el trabajo del grupo -Leer y producir los textos - Recurrir a otras asignaturas -Cumplir a tiempo -Apoyar a los demás grupos -Buscar soluciones a problemas
III Culminación del proyecto	Se socializa el proyecto	Grupos y colectivo	<ul style="list-style-type: none"> -Entregar un respaldo afectivo para dar seguridad -Apoyar eficientemente para compensar las lagunas de último minuto en sus conocimientos -Supervisar la organización de las puestas en común. -Cautelar la excelencia en las presentaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Preparan las condiciones, materiales documentos, arreglo del espacio, repartición de roles. -Presentar a los demás, el producto del trabajo de su grupo, enfocando su atención en los destinatarios. -Escuchar y acoger el trabajo de laos demás
IV Evaluación terminal del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> 1. Del grado de logro de los objetivos del proyecto. 2.De la planificación y realización de las tareas, que funcione o no, tanto a nivel de los alumnos como del propio docente.. 	Colectivo (Evaluación individual o grupal echa anteriormente)	<ul style="list-style-type: none"> -Dirigir la evaluación: *Identificando los índices de logro. *Clasificando los argumentos *Suscitando la reflexión sobre lo que habría que mejorar -Hacer notar resoluciones en vista de próximos proyectos, en un papel 	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexionar y opinar. -Escuchar y considerar la opinión de los demás -Proponer mejoramiento para el próximo proyecto -Anotar en su carpeta.
V Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> a nivel de: -Comportamientos sociales -Competencias lingüísticas 	Colectivo (Previamente preparado en trabajo individual o grupal)	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer identificar los aprendizajes -Ayudar a sistematizarlos -Estimular la elaboración colectiva de un instrumento de referencia utilizando lo aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> -Hacer una reflexión metacognitiva individualmente y con sus compañeros -Insertar este instrumento de referencia en su carpeta

Fuente: Jolibert y Jacob, 2003, p. 250

Cada vez que se realiza un proyecto de acción o el colectivo se aplican estos roles tanto para el docente como para el estudiante.

2) El rol del docente

En esta propuesta es primordial el rol del docente, pues es de mediación con el fin de favorecer en todo momento el aprendizaje de los y las estudiantes, no es el centro de la acción. (Ver figura 14 Organización didáctica de un proyecto de acción – columna 4) su función es lograr:

- ❖ Crear las condiciones, en su curso y en su establecimiento escolar, de un ambiente acogedor estimulante que favorezca las interacciones.
- ❖ Proporciona situaciones funcionales auténticas de uso de la lengua, tanto oral como escrita apoyándose en particular en una *Pedagogía por Proyectos* y en las relaciones con la comunidad y la sociedad.
- ❖ Facilita el desarrollo de la comunicación oral en situaciones que sean las más variadas posibles, tanto con propósitos y desafíos como en tamaño de grupos.
- ❖ Proporciona directa e indirectamente muchos y variados tipos de texto, tanto funcionales como literarios.
- ❖ Proporciona regularmente actividades rigurosas de reflexión metacognitiva y metalingüística, sistematizando los aprendizajes a través de la elaboración de las herramientas.
- ❖ Proporciona regularmente actividades de evaluación formativa: autoevaluación y coevaluación y hacer una evaluación sumativa que sea constante con su pedagogía. (Ver figura 14 Organización didáctica de un proyecto de acción)
- ❖ Estimular la lectura comprensiva y la producción de textos completos de distintos tipos, desde el inicio.

- ❖ Organizar, con sus alumnos y con el equipo de sus colegas, proyectos integrados que articulen las actividades de práctica del lenguaje con artes y ciencias.

3) El rol de los estudiantes

Si el rol del docente es ser mediador, el del estudiante es de plena acción. Se comprende de la siguiente forma (ver figura 14 Organización didáctica de un proyecto de acción – columna 5)

- ❖ Como seres autónomos
- ❖ Respetan sus pares
- ❖ Lograr espíritu de solidaridad
- ❖ Desarrollan confianza en sí mismos
- ❖ Son espontáneos
- ❖ Tiene capacidad y organización
- ❖ Se comprometen y asumen
- ❖ Tiene poder de decisión
- ❖ Logran ser niños felices y alegres

f. La vida cooperativa: una condición para aprender

En la comunidad educativa de *PpP* los estudiantes solicitan la palabra, toman iniciativas, saben que deben escuchar para ser escuchados y su participación es importante para tomar decisiones en cuando a su aprendizaje individual y social, para esto es necesario tener en claro los siguientes postulados de *PpP*. (Ibídem, p.40)

- ❖ **La comunicación oral en favor de las relaciones afectivas gratas y de relaciones de poder compartidas:**

La comunicación oral es fundamental en una pedagogía que hace que los estudiantes propongan, discutan, argumenten, relacionen y lleven a la

práctica, las acciones que proponen. Por eso se lleva a cabo una comunicación oral auténtica donde los papeles del que escucha y habla se invierten, existen desafíos reales de comunicación oral, se practica el respeto a la opinión del otro y el derecho de ser escuchado.

En lo anterior, se encuentra dos dimensiones una dimensión afectiva y una dimensión de poder compartido ya que todos tomen decisiones que resultan de una negociación o de un conceso que queda registrado en un contrato individual y colectivo. Para esto es necesario tomar en cuenta que los jóvenes se sienten en una posición cómoda, el ambiente esté libre de restricciones culturales o sociales respecto a la forma de expresarse del joven o la familia, y que el profesor facilite que todos los estudiantes se sientan seguros de expresar sus emociones, sentimientos, emociones y sugerencias.

❖ **Niños activos en un medio que ellos administran:**

la organización de las aulas es un poder compartido entre el docente y los jóvenes de manera cooperativa, se organizan, se dan reglas de convivencia y de funcionamiento, administran su tiempo, espacio recursos y actividades, por medio de administración de su espacio, críticas, comentario y decisiones conjuntas.

Ante lo anterior, se puede afirmar que la vida cooperativa se aprende y son necesarias las intervenciones de docente para asegurar que los jóvenes se conozcan, participen, tomen decisiones, respeten sus responsabilidades y evalúen su proceder en la vida cotidiana de la escuela.

Para llevar a cabo las evaluaciones se propone contar con un *Consejo de curso* que reúna al profesor y los estudiantes, donde se lleve a cabo una sesión de planificación de las actividades programadas y la evaluación de las actividades. Esto equivale a la asamblea de Técnicas Freinet.

Un aspecto importante es la ritualización de actividades grupales ya que juegan un papel importante en la vida de los grupos como la hora del cuento, la lectura de cartas de un buzón, el momento en voz alta de sus escritos, la celebración de los cumpleaños o los encuentros poéticos.

Por último, es necesario recalcar que la disciplina en la vida de un aula que trabaja con *PpP* cobra un significado distinto ya que las reglas son propuestas de los estudiantes, y esto hace que las respeten, y acepten las sanciones de la violación de estas normas de convivencia.

g. Leer y escribir desde *PpP*

Para entender mejor la propuesta de la enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de *PpP* se hace necesario explicitar que se entiende por leer y escribir. Se parte de que son habilidades individuales que se autoaprenden con la ayuda de los docentes y de las interacciones reales que los niños y jóvenes viven con los textos de su entorno, en palabras de esta pedagogía a esto se le denomina “*vivir en textos*”. (Jolibert y Sraiky 2011, p. 55) Desde el nivel educativo inicial los niños interactúan con todo tipo de textos escritos y orales que tienen una función enteramente comunicativa y los ayuda a solucionar problemas o entablar conversaciones.

Vivir en textos, además se trata de producirlos, las acciones de leer y escribir se relacionan y enriquecen conjuntamente, ya que después de encontrarles un sentido y conocerlos, los niños y jóvenes son capaces de escribirlos bajo la misma idea de utilizarlos de una forma real y comunicativa en la vida diaria. En este sentido, *leer se define como construir el sentido de un texto para comprender y escribir es construir el sentido de un texto para hacerse comprender*. (Jolibert y Sraiky, p. 54)

Mediante esta estrategia el trabajo específico con el lenguaje como identificar, silabas, palabras, signos de puntuación, se construye sistemáticamente, poco a poco

en paralelo como una reflexión metacognitiva, es decir mediante otro proceso mental individual y único en ritmo de aprendizaje (Jolibert y Sraiky, p. 55)

El papel de la escuela en la enseñanza de leer y escribir es comprender el sentido de los textos y el nuevo lenguaje que a través de ellos pueden conocer los niños y jóvenes (Jolibert y Sraiky, p. 57), abajo se enlistan las posibilidades que de aprender tienen los niños y jóvenes sobre los textos:

- ❖ Descubren las funciones, lugares, formas físicas y tipos de textos.
- ❖ Mantienen una relación estrecha con la literatura.
- ❖ Descubren y vivencia la dimensión afectiva e imaginaria de los textos.
- ❖ Construyen una representación positiva de su propia interacción con la lectura y la escritura.
- ❖ Construyen una representación dinámica de sí mismos como personas que leen y personas que escriben.
- ❖ Construyen y almacenan prototipos mentales de texto ligados a sus proyectos y les encuentran utilidad en la vida diaria.

Para realizar un tratamiento eficaz en la comprensión y producción de un texto es necesario conocer:

- ❖ Saber identificar y caracterizar el (los) contexto (s) de un texto, tanto en la lectura como en la producción.
- ❖ Saber identificar, en los texto producidos o leídos, el impacto de esos contextos sobre el texto mismo, a través de los indicios lingüísticos y extralingüísticos que éste testimonia (Jolibert y Sraiky, p. 186).

PpP tiene una propuesta de enseñanza para la cultura escrita integradora (Ver figura 15: Estrategia didáctica integrada de PpP para la enseñanza de la lectura y la escritura) donde se aplica el *Módulo de Interrogación de Textos* y el *Módulo de Aprendizaje de la Escritura* y aplica la metacognición y la metalingüística. La primera se refiere a que los estudiantes puedan regular su proceso cognitivo y la segunda a conocer la estructura de la lengua. Estos conceptos más adelante se desarrollarán

en el apartado de los niveles lingüísticos. Para trabajar la cultura escrita se retoma el módulo de interrogación de textos.

Figura 15. Estrategia didáctica integrada de PpP para la enseñanza de la lectura y la escritura

Enseñar/aprender leer y escribir en la escuela. Trabajar directamente la aculturación, la comprensión, y la producción de textos junto con la identificación de los componentes estructurales de lo escrito.				
<p>Hacer entrar a todos los niños en la cultura de lo escrito</p> <p>4) Integrar primero el texto como un lenguaje que brinda múltiples posibilidades para actuar y comunicar, para pensar sobre sí mismo y sobre el mundo</p> <p style="text-align: center;">Vivir en textos</p> <p>5) Vivir experiencias renovadas con textos verdaderos, funcionales o literarias, en el marco de proyectos de acción o de situaciones de comunicación, en lectura y en producción de textos.</p>	<p>Implementar estrategias sistematizadas en la resolución de problemas de lectura y en producción de escritos que apuntan simultáneamente a:</p> <p>6) que el alumno administre su actividad de comprensión o de producción</p> <p>7) tratar ordenadamente las características</p> <table border="1" style="width: 100%; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;"> Módulo de interrogación de textos Para entender un texto en su complejidad </td> <td style="width: 50%; text-align: center;"> Módulo de aprendizaje de la escritura Para representarse y producir un texto en su especificidad </td> </tr> </table>	Módulo de interrogación de textos Para entender un texto en su complejidad	Módulo de aprendizaje de la escritura Para representarse y producir un texto en su especificidad	<p>Garantizar que los niños construyan activamente competencias necesarias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ para la comprensión o la producción de las competencias procedimentales cognitivas y metacognitivas ▪ para la identificación de los componentes de la lengua, competencias conceptuales lingüísticas y metalingüísticas. <p>Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ estrategias y procesos ▪ funcionamientos especiales de la lengua escrita (observación reflexiva)
Módulo de interrogación de textos Para entender un texto en su complejidad	Módulo de aprendizaje de la escritura Para representarse y producir un texto en su especificidad			

Fuente: Jolibert y Saraíki 2011, p. 56

En el esquema anterior se puede notar a primera vista los principios de la *PpP*, así como la síntesis de sus dos módulos “Interrogación de textos y “Aprendizaje de la escritura”.

h. Estrategias de lectura y escritura de *PpP*

En *PpP*, existen dos módulos: el de *Interrogación de Textos* y el de *Aprendizaje de la escritura* en el concepto de producción de textos ambos módulos tienen un carácter colectivo que se traduce en el desarrollo sistemático de competencias individuales para desarrollarse en los aprendizajes y apropiación de la lengua. Por lo que ambos se retroalimentan necesariamente. Para producir un texto primero hay que interrogarlo, conocer cuáles son sus elementos estructurales e intención

comunicativa. Posteriormente, si lo que se pretende es producirlo, entonces se entra al Módulo de aprendizaje de la escritura.

1) Estrategias para la cultura escrita: El Módulo de Interrogación de Textos

Este módulo consiste en un tratamiento organizado y progresivo de las competencias de la lengua escrita, (Ver figura 16: Módulo de interrogación de textos) en cuanto a texto, párrafo frases o palabras. (Jolibert y Saraiky, p. 63) Interrogar un texto significa detectar las huellas, marcas, manifestaciones o claves de significación que se presentan en el texto, interpretar esas huellas para poder comprenderlo en su totalidad. (Jolibert y Saraiky, p. 63).

Dicha estrategia se divide en tres fases: *preparación para el encuentro con el texto, Construcción de la comprensión del textos y sistematización metacognitiva y metalingüística*. Durante la primera fase el docente contextualiza con base en las experiencias anteriores del alumno el texto, se reflexiona en torno a estas preguntas, ¿Qué debo hacer?, ¿cómo voy a hacerlo?, ¿qué voy a prender? y ¿cómo voy a aprenderlo? (Jolibert y Saraíki 2011, p. 85)

En la segunda fase los jóvenes en compañía del docente se preguntan acerca del sentido del mensaje, de la estructura del texto, se realiza una lectura en voz alta, además se genera *la pedagogía del regalo que* es información precisa acerca de las particularidades de los textos, esta la realiza el docente cuantas veces sea necesario. Por último, se realiza un proceso de metacognición prestando atención en que aprendió el estudiante, cómo lo aprendió y que herramientas le ayudaron a aprender. A continuación, se presenta un esquema que define lo que se realiza en cada una.

Figura 16. Módulo de interrogación de textos

1. Preparación para el encuentro con el texto
<p>1.1 Los desafíos de la actividad (y por lo tanto, el sentido) de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para el curso o el grupo -En el contexto del proyecto de acción <p>1.2 Las características de la actividad en relación estrecha con las experiencias anteriores de los alumnos, identificadas como similares (los conocimientos procedimentales)</p> <p>1.3 Las características del texto que se tiene que comprender, en relación estrecha con las representaciones previas de los alumnos, vinculadas a un estereotipo (los conocimientos lingüísticos)</p>
2. Construcción de la comprensión del texto
<p>2.1 Lectura individual silenciosa</p> <p>2.2 Negociación y elaboración en conjunto de significaciones parciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Confrontaciones coactivas de las interpretaciones y justificaciones -relecturas, recurrir a los textos, los recursos, las herramientas del curso, control regular de la calidad de la comprensión <p>2.3 Elaboración continua de una representación del texto completa, compartida y coherente.</p>
3. Sistematización metacognitiva y metalingüística
¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer
<p>3.1 Retorno reflexivo sobre la actividad cómo hemos llegado a comprender el texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - estrategias utilizadas - índices múltiples (ente ellos índices lingüísticos) que nos han ayudado a comprender el texto y de qué manera lo han hecho. <p>3.2 Generalización: elaboración por parte de los alumnos de herramientas de referencia/sistematización de lo que ha aprendido (se colocarán sobre una pared y en la carpeta-caja de herramientas de cada niño)</p> <p>3.3 Puesta en perspectiva:</p> <p>Identificación de los obstáculos encontrados que requieren de un tiempo de consolidación, de apropiación, colectivo o individual, diferido.</p>

Fuente: Jolibert y Saraíki 2011, p. 85

2) El Módulo de aprendizaje de la escritura

El *Módulo de aprendizaje de la escritura* es una estrategia didáctica grupal que busca que los niños y adolescentes desarrollen competencias individuales, autónomas y conscientes para la producción de textos escritos, éste se desarrolla desde el proyecto de acción, y durante todo el desarrollo de la *PpP*, ya que se escribe a lo largo de todos los proyectos. (*Ibidem*, p. 34)

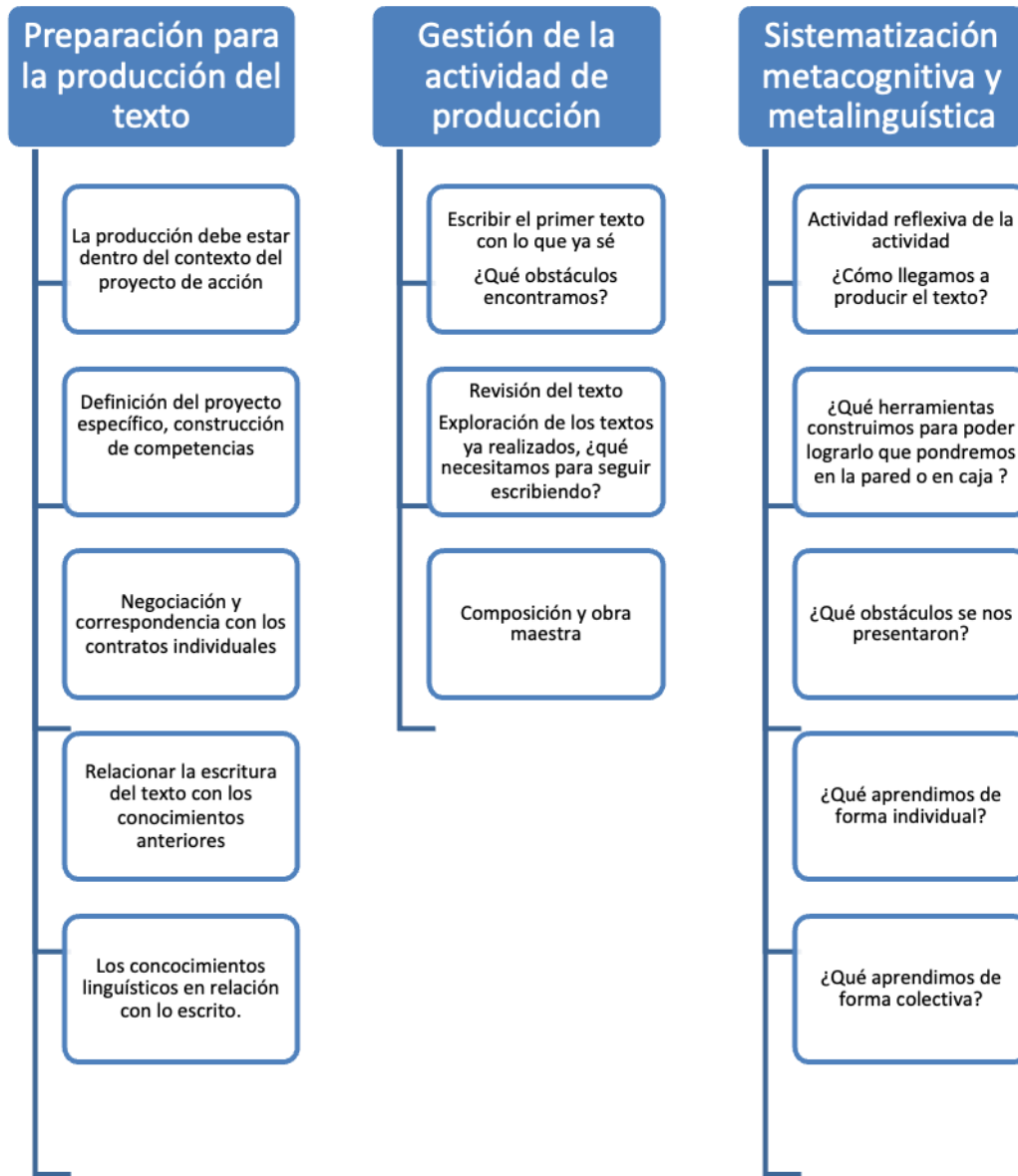
Como ya es conocido el hecho de escribir es un proceso complejo y personal que conjuga las representaciones, la memoria, la efectividad y lo imaginario (Jolibert, 2006, p. 129), para escribir se requiere de un ímpetu, de creerse capaz de comunicar

algo de forma tangible y origina es decir el escrito. El reto para el docente en este módulo es ser capaz de acompañar a los niños en la producción de sus propios escritos. Una de las ideas fundamentales de este módulo es “escribir para ser leído” esta propuesta genera un vuelco a la producción de textos actual donde los textos que generan los estudiantes son condenados al olvido. Jolibert y Saraíky presentan la estrategia en tres etapas *Preparación para la producción de un texto*, *Gestión de la actividad de producción de un texto* y *Sistematización meta cognitiva y metalingüística*, éstas tienen flexibilidad de ser adaptadas según los contextos de clases y textos, pero si hay que tomar en cuenta las etapas que se proponen.

En la primera etapa del módulo, los estudiantes se enfrentan al desafío de producir un texto (Jolibert, 2006, p. 127) En la segunda etapa se lleva a cabo una primera escritura, los estudiantes movilizan todo lo que saben acerca del tema y el texto que producirán, en este momento se enfrentan a problemas lingüísticos que deben solucionar para llegar a escribir un texto original y el docente lo acompaña afectiva y pedagógicamente. Se escriben todas las escrituras que sean necesarias.

En la última etapa los estudiantes se preguntan ¿qué aprendí?, ¿qué hice para escribir de forma eficaz?, ¿qué problemas se presentaron?, ¿cómo los resolví?. Se hace importante destacar que en cada una de las fases el docente realiza una mediación pedagógica para llevar a cabo ciertas actividades que desencadenan la producción de texto por parte de los estudiantes. (Ver figura 17) Las tres etapas del Módulo de Aprendizaje de la escritura.

Figura 17. Las tres etapas del Módulo de Aprendizaje de la escritura



Fuente: Jolibert y Saraiki 2011, p. 126

Las etapas son lineales, una es continuidad de la siguiente, pero eso no implica que si los niños o jóvenes ya son hábiles en alguna, pueda en su momento ser modificada, esto es prevalecen las necesidades del grupo y el proyecto de acción.

i. Los niveles lingüísticos de PpP

Los siete niveles lingüísticos son indicios que le facilitan al docente trabajar los módulos de interrogación de textos y aprendizaje de la escritura, son importantes porque forma parte de la reflexión metacognitiva y metalingüística de PpP, ya que en el proceso de lectura y escritura el alumno debe coordinar operaciones intelectuales, procesos que conciernen a estos niveles específicos de análisis. (Jolibert, 2006, p. 185)

Los niveles lingüísticos son los siguientes:

- ❖ Nivel 1 contexto situacional de un texto: es el conjunto de los datos comunes que el emisor y el receptor tienen sobre las condiciones circunstanciales de producción de un texto. (*Ibidem*, p. 187) Esta idea es muy clara no existe un texto sin un contexto, los contenidos de los textos dependen de una situación específica. algunos de los parámetros que mencionan son:
 - emisor o autor o escritor
 - el destinatario o receptos (y la relación – de estatuto o de poder – que existe entre emisor y destinatario)
 - el objeto o contenido del mensaje (referente)
 - el fin que determina la intención de lectura o de producción
 - el desafío del éxito o del fracaso de la comprensión o de la producción o de la producción del texto

- ❖ Nivel 2 Contexto cultural: Los contextos culturales son los alejados, a los de los niños: contexto literario, sociológico, tecnológico, histórico-geográfico, estos se refieren a los escritos de diversos programas escolares como matemáticas, historia, ciencia de la vida, ecología, y los diversos tipos de textos según su clasificación. (*Ibidem*, p. 198)

- ❖ Nivel 3 El tipo del escrito al que pertenece un texto: identificar a que categorización pertenece el texto, carta, leyenda, cuento, poema, etcétera.

- ❖ Nivel 4. La lógica de organización de conjunto de un texto superestructura y dinámica interna: la superestructura de un texto se manifiesta bajo la estructura o organización espacial de los bloques de un texto en este nivel es posible dibujar la silueta del escrito. La lógica interna se refiere a la cronología, lógica, de los diferentes textos.
- ❖ Nivel 5. La coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos): cómo se tejen los temas en el texto, cómo se presenta la puntuación en el escrito.
- ❖ Nivel 6. Índices que conciernen a nivel de frases, las marcas significativas en sintaxis, ortografías y en la elección del léxico: cómo se organizan las palabras concordancia en género, sus aspectos lexicales y ortográficos.
- ❖ Nivel 7. Los conceptos que funcionan a nivel de palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas, semánticas y que las constituyen: Las microestructuras morfológicas de las palabras son las sílabas, los prefijos y sufijos, las sintácticas son las letras que dotan de género a las palabras y las microestructuras semánticas son los raíces, los afijos, los sufijos, etcétera.

j. La evaluación en PpP

Este aspecto es cuidado en un sentido formativo y sumativo. Dentro del primero está implicada la metacognición, que se ve en un sentido de autoevaluación y la ejercer de manera constante el estudiante.

La evaluación formativa hace que en el proceso se vea involucrado el estudiante para ver sus avances, donde el profesorado cubre una función también mediadora. Si bien es llevarlos al éxito, no es buscar la excelencia a piedra y lodo, sino cuidar que sus aprendizajes sean reflexivos dentro de una zona de

desarrollo próximo como lo plantea Vigostky en lo social y Piaget en lo individual.

En la evalaución sumativa, los niños y el profesorado pueden valorar que tanto se ha construido o no, donde hay que incidir más y puede dársele un valor si sí se requiere para asentar en lo institucional. A manera de cierre en este capítulo están integradas las indagaciones que realicé sobre el objeto de estudio, las investigaciones que se retoman para el estado del arte y la base teórica pedagógica de la intervención que se llevó a cabo en la secundaria 149. Con estos elementos se dio pie a la construcción del siguiente capitulo.

CAPÍTULO IV
EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
PARA TRABAJAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS)
Y TEXTOS FORMALES (CARTAS Y PERMISOS)

Los docentes nos formamos en la práctica, en este capítulo se conjunta la teoría que se construyó a lo largo del posgrado para el estudio y comprensión de la producción de textos narrativos con los estudiantes de secundaria. Se da cuenta de la problematización que se expuso en el Capítulo II con el diagnóstico específico y las acciones pedagógicas que se llevaron a cabo en el diseño de la intervención pedagógica.

A. El contexto y actores en la intervención pedagógica

En este capítulo se presenta el Diseño para la Intervención Pedagógica (DIP) bajo la propuesta de *Pedagogía por Proyectos*, donde se presenta el espacio y el tiempos de la intervención, los participantes, la justificación, además se establecen los propósitos que se pretenden alcanzar con los estudiantes durante el ciclo escolar 2015-2016, además se diseñaron las competencias generales y específicas para el desarrollo de la escritura en los estudiantes de secundaria y por último se explican las fases de planificación de los proyectos.

1. El contexto de la intervención pedagógica

La Intervención Pedagógica se desarrolló en la Secundaria de Tiempo Completo sin ingesta #149 “David Alfaro Siqueiros” ubicada en la Delegación Coyoacán de la Ciudad de México. Se considera una escuela de prestigio debido a que los estudiantes logran ingresar al bachillerato, y más por la cercanía con la Preparatoria 5 “José Vasconcelos” de la Universidad Nacional Autónoma de México, que es de alta demanda. Los jóvenes que asisten a este plantel proceden de colonias como: Santa Úrsula y San Pablo Tepetlapa, Ruiz Cortínez, Ajusco, Cabañas, CTM

Culhuacán, Villa Coapa, Arboledas del Sur, San Lorenzo, San Bartolo y Matamoros, Colonia 20 de Noviembre y Fuego Nuevo. Esto significa que varias colonias de las Alcaldías Coyoacán, Tlalpan, Tláhuac, Xochimilco, Venustiano Carranza e Iztapalapa, provén de este insumo humanos a la institución. Esto se debe a que los padres tienen sus trabajos en la vida cultural y comercial de la delegación Coyoacán. Debido a que el “Club América”³ tiene sus instalaciones a dos cuadras de la escuela varios estudiantes provienen de distintos estados de la República como Veracruz, Hidalgo, Sonora y Quinta Roo, pues en ese club practican el fútbol a nivel profesional.

La matrícula total está conformada por 670 jóvenes, organizados en quince grupos, cinco por cada grado de entre 38 a 45 estudiantes. Entre los cuales están los jóvenes del 2° “C” que oscilan entre 13 y 14 años.

En este tipo de escuela de jornada ampliada la jornada escolar tiene un horario de 7:30 a las 15.30 donde las siete primeras clases tienen una duración de 50 minutos, y las dos últimas en bloques de 45 minutos.

2. Los participantes para la intervención

Si bien los sujetos de estudio son alumnos del 2° grado de un grupo específico, desde una mirada holística también se percibe a los docentes y los padres de familia del estudiante.

a. El 1° “D”

Como ya se expresó el grupo 1° “D” tiene 43 estudiantes, conformado por 24 hombres y 19 mujeres, cuyas edades oscilan entre los 12 y 13 años, que tienden a ser muy diversos, en él se encuentran jóvenes con alto intereses en las actividades

³ Son las instalaciones del equipo de fútbol nacional Club América, que entrena jóvenes en sus diferentes subdivisiones para dedicarse profesionalmente a jugar.

académicas y artísticas, y otros que no muestran interés alguno por la escuela secundaria. En general respecto a la convivencia entre ellos se percibe un ambiente hostil, lleno de agresiones verbales y también físicas, pero se nota el firme interés que tienen en integrarse como grupo de trabajo.

b. Los docentes

Existe cierta apatía por el gusto hacia la lectura y la escritura cuando se atiende a los docentes, expresan que les gusta leer cuentos, novelas, leyendas y poesía con un fin recreativo. Otro tipo de lectura a la que se acercan de manera continúa son los textos especializados de manera continua. Con lo que respecta a la escritura su acercamiento es hacia las experiencias personales, la crónica y las publicaciones en redes sociales.

c. Los padres de familia

Los padres de familia del grupo muestran un apoyo comprometido con sus hijos dotándolos de los materiales necesarios para la escuela. Su formación académica en general es de educación media superior, muchos trabajan cerca de la secundaria. Con respecto a la valoración de la lectura y la escritura, entienden que son acciones que sirven para obtener nuevos conocimientos, tener un vocabulario, extenso, y tener una mejor comunicación, opinan que en el caso de la escritura sirve para desahogarse, expresar sus sentimientos, mejorar la caligrafía y en sus trabajos les sirve para escribir informes y reportes.

3. La duración de la (IP)

La duración de la Intervención Pedagógica se planeó para ser desarrollada a partir del mes de agosto de 2014 hasta el 5 de marzo de 2015, en 30 sesiones de 50 minutos cada una con el grupo. Cabe aclarar que ese número de sesiones se debe a que para hacer ingresar a los estudiantes a la base didáctica de *PpP*, primero se

trabajó con ellos el encuadre del curso, a la par de la aplicación permanente de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, de esta propuesta didáctica para un mejor desarrollo de los proyectos. Del 15 de agosto a la primera semana de octubre se trabajó inicialmente el conceso y las siguientes condiciones facilitadoras con la finalidad de que los estudiantes se familiarizarán con esta forma de trabajo que concluyó el 5 de marzo de 2015.

4. Justificación

Esta *IP* tiene como base los planes de estudio de la mal llamada Reforma Educativa del gobierno de Enrique Peña Nieto, sin embargo, es importante reiterar que en el Plan y Programas de estudios vigentes también se encontraban los de la llamada Reforma Integral de la Educación Básica en 2011. Al tener como base *PpP* se recupera el papel protagónico de los niños y al mismo tiempo del docente en la elección de los contenidos de enseñanza. Este papel protagónico de los estudiantes se ve envuelto en un entorno democrático que favorece el aprendizaje de su lengua y además recupera las experiencias de lectura y escritura de manera colectiva. Por ello el *DIP* que se presenta fortalece los propósitos, los aprendizajes esperados, las competencias a los que aduce el perfil de egreso y desde luego a los estándares que tienen que ver con el aprendizaje de la lengua (Ver figura 19: Estándares, competencias, prácticas sociales y aprendizajes esperados del programa oficial que se tomaron como base en la intervención).

Figura 19. Estándares, competencias, prácticas sociales y aprendizajes esperados del programa oficial que se tomaron como base en la intervención	
Estándares de escritura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Producción de textos escritos. ✓ Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. ✓ Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. ✓ Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. ✓ Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y

<p>Aprendizajes esperados</p>	<p>sus componentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identifica las características de mitos y leyendas, establece semejanzas y diferencias entre ambos tipos de texto. ✓ Integra la información de distintas fuentes para producir un texto propio. ✓ Identifica los recursos empleados para describir. aspectos espaciales y temporales que crean el ambiente de un cuento. ✓ Modifica las características de los diferentes aspectos en función de la historia que presenta a un cuento original. ✓ Modifica la estructura de un cuento e identifica sus implicaciones en efecto que causa. ✓ Emplea recursos o lingüísticos para describir personajes, escenarios y situaciones. ✓ Selecciona datos y sucesos más importantes de la vida de un personaje.
-------------------------------	--

B. La intervención Pedagógica

Para desarrollar la intervención se establecen los siguientes propósitos que se pretenden alcanzar con los estudiantes durante el ciclo escolar 2014-2015, además se diseñaron las competencias generales y específicas para el desarrollo de la escritura en los estudiantes de secundaria y por último se explican las fases de planificación de los proyectos.

1. Propósitos

Que los estudiantes de secundaria:

- Participen en proyectos dinámicos donde logren crear ambientes afectivos basados en la libertad y autonomía, retomando sus experiencias y vivencia para lograr la producción de textos narrativos en diferentes ámbitos de la vida.

- Vivan y practiquen dentro del aula escolar las Técnicas Freinet como el texto libre, el diario escolar y el libro de vida, para fortalecer su autonomía al escribir textos narrativos basados en sus propias experiencias.

- Participen en la producción de textos cuidando la coherencia, la cohesión y la estructura lingüística, según el fin comunicativo y la experiencia de vida.

- Participen en el desarrollo de un ambiente afectivo promovido por la profesora donde esta fomente motivaciones frecuentes para que escriban textos narrativos.

- Vivan diversas experiencias interactivas grupales e individuales, que les permitan tener una interacción frecuente bajo la vida colectiva y cooperativa en la documentación de su trabajo para la producción de textos.

2. Competencia e indicadores

Las competencias e indicadores que se atienden en el **DIP** parten de una competencia general para luego desglosarse en tres competencias específicas cada una con sus indicadores (Ver figura 20: Competencias escritas).

Figura 20. Competencias escritas	
COMPETENCIA GENERAL	
Escribe textos narrativos para comunicar sus pensamientos, emociones y vivencias, con sus compañeros en diversas situaciones comunicativas y distintos contextos.	
Competencias específicas	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produce narraciones personales en contextos reales de comunicación con libertad y autonomía mostrando sus pensamientos, emociones y vivencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la estructura general de una narración. • Identifica la primera persona del singular al ser el protagonista. • Identifica la estructura léxica para iniciar una narración. • Utiliza las estructuras léxicas pertinente para iniciar una narración. • Plantea el tema central de la narración. • Ubica en el primer párrafo el tiempo de la narración. • Desarrolla diversas acciones que le dan cuerpo a la narración. • Hay coherencia en el cuerpo de la narración • Tienen coherencia las acciones en el

	<p>cuerpo de la narración.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplea la cohesión pertinente y hay coherencia global en la narración. • Da cierre a la narración. • Emplea signos de puntuación • Cuida la ortografía.
<p>➤ Escribe para ser leído y valora los escritos de sus compañeros en diversas situaciones de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Da presentación a sus trabajos • Lee en grupo los textos que produce. • Valora sus escritos • Valora los escritos de sus compañeros. • Atiende cuando leen

3. Procedimiento para la Intervención Pedagógica

Con base en los principios de la propuesta de PpP se llevaron a cabo las siguientes acciones para la intervención.

a. Listado de acciones previas y de los recursos posibles

Cuando se lleva a cabo una la intervención pedagógica es necesario realiza una serie de acciones y preparación de recursos que se tienen que prever para iniciar:

- Gestionar la autorización para el trabajo con la directora del plantel.
- Acordar cita para informar a la directora de lo que se hará en las clases.
- Programa una reunión para informar a los padres de familia los proyectos que quieren realizar sus hijos a lo largo del curso.
- Comunicado de la forma de trabajo a los padres de familia.
- Integrar *Pedagogía por proyectos* en el Plan Anual de trabajo institucional y en las secuencias didácticas bimestrales.
- Formatos para el contrato colectivo e individual.
- Invitación para el Diario escolar.

- Invitaciones para las conferencias escolares.
- Guión para llevar a cabo la Interrogación de textos.
- Guión para realizar el Módulo de escritura
- Hojas de colores y diseños.
- Guión para realizar la Asamblea escolar.
- Gestión de espacios como Biblioteca y Aula de Medios (cada semana).
- Colección de cuentos.

4. Organización didáctica de la intervención

Se lleva a cabo la intervención con la base didácticas de *PpP* de Josette Jolibert y Janet Jacob quienes en el texto *Interrogación de textos. Vivencias en el aula* (2003), consideran cinco fases para la realización de dichos proyectos, las cuales se explican enseguida.

Primera fase: Planificación del proyecto. Reparto de las tareas y los roles

Esta fase se inicia en la primera semana del curso, donde se realiza el encuadre, en él, los jóvenes externan las actividades que quieren desarrollar a lo largo del ciclo escolar. Dando lugar al proyecto anual que es un listado de actividades que se pega en las paredes del salón con el fin de tenerlos presentes.

Para iniciar cada proyecto se les solicita a través de la pregunta abierta ¿Qué quieren que hagamos juntos? (en determinado tiempo) los temas que quieren trabajar, se les pide la argumentación oral de sus propuestas. Sí es necesario se les da tiempo para que investiguen sobre los temas propuestos. Posteriormente, los estudiantes eligen el tema que más les convenza. Sólo si no se decide se llega a la votación, pero es preferible buscar el consenso. En esta fase se emplea el contrato colectivo para organizar las actividades que los niños propongan para llevar a cabo el proyecto (Ver figura 21: Contrato colectivo).

Figura 21. Contrato colectivo

TAREA	RESPONSABLE	MATERIAL	FECHA

Fuente Jolibert y Saraiki, 2011.

Segunda fase: Realización de las tareas en grupos

Durante esta, fase se llevan a cabo las diferentes actividades que se organizaron en el contrato colectivo.

Tercera fase. Culminación del proyecto

Es la socialización del proyecto en el grupo o en la escuela y preparación de lo que se necesita para llevarlo a cabo.

Cuarta fase. Evaluación terminal del proyecto

Se reúne al grupo para llevara a cabo la evaluación de la actividad socializada y posteriormente, empleando el contrato individual se realiza la autoevaluación y la metacognición (Ver figura 22 contrato individual).

Figura 22 Contrato individual

Contrato de actividades Participación en el proyecto	Contrato de aprendizaje en lectura, producción de textos, expresión oral (aprendizajes)	Contrato de aprendizaje en otras asignaturas (aprendizajes)
Lo que logré	Lo que aprendí	Lo que aprendí
Lo que me resultó difícil	Cómo aprendí	Cómo aprendí
	Lo que debo reforzar	

Fuente Jolibert y Saraiki, 2011

Quinta Fase. Evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto.

En esta fase se realiza la evaluación de los comportamientos sociales de los estudiantes y las competencias lingüísticas que se desarrollaron a lo largo de los proyectos y eso se realiza en cada uno de los proyectos que se leogra en la intervención pedagógica.

C. Evaluación y seguimiento de la Intervención pedagógica

Este es el momento en el que se hace la valoración de la intervención, pero se va realizando conforme va avanzando, por lo cual es paralela al desarrollo de la misma intervención. Para ello se prepararon varios instrumentos que permitieran ver avances, retroceso o estancamientos.

1. El diario autobiográfico

Se lleva a cabo de forma diaria, pero cuando surgen incidentes críticos generados por la dinámica de la propia escuela, por los programas emergentes que hay que llevar a cabo o por situaciones específicas que surgen de los estudiantes, y que no tienen relación con esta intervención no se recoge en ese sentido. (Ver figura 23)

Figura 23. Estructura del diario autobiográfico

Fecha	Narración cronológica	Proyectos	Cruce con la teoría

2. Escalas estimativas

El listado de conductas serán los indicadores que apoyen a rescatar este tipo de instrumentos que llevan su nivel de desempeño, se diseñó la siguiente herramienta que se ocupó de forma recurrente (Ver figura 24: Estructura de escala estimativa.)

Figura 24. Estructura de escala estimativa

Indicador	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Identifica los diferentes tipos de texto				
Distingue las diferencias de los tipos de textos				
Se interesa en escribir textos por la necesidad de comunicación				

3. Listas de cotejo

Este tipo de instrumento lleva la intención de ver si se presenta el aspecto, la conducta que se valora. Es dirigido a los textos formales se trabajaron (Ver figura 25 Lista de cotejo para evaluar la competencia: escribe para ser leído).

Figura 25. Lista de cotejo para evaluar la competencia: escribe para ser leído

Criterio	Distingue que se escribe para ser leído		Lee en grupo los textos que produce		Valora sus escritos y la de sus compañeros	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Estudiante 1						
Estudiante 2						
Estudiante 3						

Estos instrumentos, en su conjunto, apoyarán la valoración que pueda permitir ir reflexionado sobre la intervención pedagógica y la resignificación que como docente se tendrá en su intervención para superar los puntos señalados en el problema planteado, cuestión que podrá notarse en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V

LA INTERVENCIÓN UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS (RELATOS) Y TEXTOS ADMINISTRATIVOS (CARTA FORMAL Y PERMISOS)

El presente capítulo ofrece la valoración narrativa y descriptiva basada en un análisis holístico de contenido, que no de categorías, respecto a la intervención pedagógica. En primer término está el Informe biográfico-narrativo que da cuenta de toda la intervención de manera hermenéutica parte del narrado en primera persona y de mostrar el desarrollo de los proyectos realizados con los estudiantes para superar en todo lo posible el problema planteado en el capítulo II. En un segundo momento está el Informe general, cuya intención es aportar con mayor fuerza la validez y confiabilidad, ya que los datos que ofrecen contribuyeron a la reconstrucción de la intervención pedagógica. Aporta de manera puntual generalidades de las actividades, instrumentos y resultados a los que se llegaron después de la realizada la intervención.

A. Informe biográfico-narrativo

Este informe se construye desde la Documentación biográfica – narrativa, que da lugar a un gran relato pedagógico que recupera las actividades, acciones y reflexiones de la intervención pedagógica respecto del desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de primer grado de la escuela secundaria 149 “David Alfaro Siqueiros, durante el ciclo escolar 2014-2015. Este informe biográfico-narrativo lo constituyen ocho episodios que comienzan con las reflexiones autobiográficas acerca de la producción de textos, mi historia de vida y profesional, posteriormente se relatan las actividades que se desarrollaron durante la intervención. Los episodios son: *La semilla germinó en escritura, Seguir viviendo para seguir escribiendo, El inicio del curso: las tribulaciones de una maestra, El sendero de las palabras que descolonizan: Pedagogía por Proyectos, La dulce melodía del 1° “D”: Reflexionamos y decidimos juntos, Resignificar la vida en el aula con la escritura, Bienvenidos a una*

expedición en busca de lo extraño, lo curioso y lo increíble... Comenzamos... Proyecto 1° “D “¡Boom!, Viaje fantástico, figuras de cera y el mundo de lo increíble y maravilloso

Es necesario decir que cada uno de los episodios me dejó como maestra mundos de posibilidades para intervenir, el ser consciente de la importancia del contexto, de las tribulaciones de los estudiantes, pero todo el buscar ser empática con ellas y ellos. Sin más preámbulo doy a conocer cada uno de ellos

Episodio uno

La semilla germinó en escritura

—Bueno, después de realizar las lecturas, es momento de escribir—, dijo el maestro Adán Cruz Bencomo de la Preparatoria 9. Yo pensaba en silencio: *Seguro vamos a realizar un reporte*. Juntos en clase habíamos leído *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada* de Gabriel García Márquez. Disfrutamos cada palabra, sufrimos con Eréndira, de vez en cuando soltábamos algunas lágrimas o maldiciones contra su abuela, y compadecíamos al pobre Ulises. Después de terminar la obra, yo estaba segura que seguiría la escritura de un comentario o un reporte de lectura, pero no. Se escuchó la voz del maestro, bajo un tono de consejo:

—Ahora cada uno escribirá su autobiografía, hay que escribir los recuerdos más vivos en nuestra memoria, reconocer a las personas que nos han acompañado. Pueden escribir lo que sea, lo entregarán en un cuaderno de forma francesa, les recomiendo que dividan su escrito en los siguientes apartados “momentos felices”, “nacimiento”, “el peor ridículo”, “primer amor”, etcétera—

Recibí la noticia de nuestra tarea de manera tranquila, por supuesto cumpliría la petición como todas las anteriores, la clase de Literatura Universal siempre fue mi favorita. Pasaron los días, lunes, miércoles y jueves, pero no pude escribir nada.

Un día antes de la entrega, compré el cuaderno de forma francesa que nos solicitó el maestro, traté de escribir, pero de inmediato me subestimé, me dije: ¡No puedo! ¡Mi vida es aburrida! ¡Si comienzo, no la terminaré! ¡Me falta tiempo! Entonces la abandoné, no escribí mi autobiografía. Tuve ese terror que da la famosa hoja en blanco y me paralicé. En ese momento hubo una ruptura en mi interior ya que siempre fui excelente en la escuela, desde el preescolar, hacía todas las tareas, amaba la lectura, en general tenía amor por el conocimiento, pero esta situación me hizo caer en cuenta que siempre había escrito lo que me pedían: resúmenes, reportes, cuadros, apuntes, lo que hace todo estudiante. Eso es lo que se concibe aún ahora como ser alumna de excelencia, pero dónde queda el hacer para que tenga sentido para una, no lo había reflexionado sino hasta que llegué a este nivel. Incluso en cuarto grado, por encargo, había escrito un relato en la primaria para el concurso de Símbolos Patrios, y... ¡lo gané! pero me doy cuenta que no era un texto sobre mi historia personal y por eso estaba paralizada. En este episodio me vuelvo a enfrentar a la misma situación, pero me dije: no me pasará lo mismo... hurgaré en lo más profundo de mi ser para conocer el por qué elegí trabajar la producción de textos con los chicos de secundaria, y porque hoy soy capaz de escribir sobre mi vida.

Mi familia y la escritura

Soy la tercera de cuatro hijos que tuvieron mis padres, Pedro Montero Merino y Gregoria Segura López, vi la luz un 16 de diciembre del año 1985 una noche de diciembre entre villancicos y piñatas por las fiestas decembrinas. Me separan de mis hermanas mayores, Rosario e Hilda diez y ocho años por eso dicen que llegué a alegrarles la vida, ya que hacía tiempo no existía un bebé en casa. Por parte de mi padre tenemos herencia tlaxcalteca,⁴ y por mi madre soy defeña.⁵ Después de mí, nació mi hermano Jacobo.

⁴ Así se les llama a quienes nacen en el Estado de Tlaxcala, uno de los 34 estados de la República Mexicana.

⁵Gentilicio de quienes nacen en el Distrito Federal de la República Mexicana

De los recuerdos de infancia me veo junto a una familia feliz y segura a pesar de las carencias económicas y alrededor de un ambiente hostil marcado por una pobreza profunda. Mis padres nos enseñaron valores como la solidaridad, el aprecio al trabajo, a tener coraje frente a la indignación y la esperanza por otro mundo posible. Estudiar era nuestra única e imprescindible ocupación. Recuerdo en ese trayecto mi hermana mayor me escribió cartas, en mis cumpleaños o momentos importantes, siempre me alentó a seguir adelante en todo lo que me ocurriera.

El mágico paso por la escuela y mi autonomía

A leer y escribir me enseñó la maestra Marichuy, era estricta y en pocas ocasiones sonreía, pero tenía una disciplina ante el trabajo que aprendí a amar, la quisimos tanto que nuestros padres exigieron que estuviera con nosotros hasta tercero de primaria. Ahora sé que el método para mi aprendizaje fue el analítico-sintético y se le conoce con el nombre de Método MINJARES,⁶ primero memoricé las letras del abecedario, después aprendí, también de memoria, las sílabas. Posteriormente de mano de oraciones como: *El oso Susú, La mamá Ema, El papá Pepe y La nena Ana*, aprendí a leer y escribir lo que se conoce como “carretillas”. Entendí desde ese momento que estas dos acciones de lectura y escritura las encontraría juntas.

Más tarde, en 1994, cursaba el cuarto año de primaria con el maestro Jorge, él no era un maestro común al que le gustara mandar, al contrario nos escuchaba, atendía nuestras peticiones de aprendizaje, juegos, necesidades y diversas actividades. Sus compañeros lo entendían poco. Era señalado como un maestro democrático. Yo no entendía porque lo señalaban de esa manera, hoy digo que lo estigmatizaron.

En ese entonces tampoco comprendía que era lo democrático y hoy la vida en la escuela, en mi comunidad, en mi país me ha ayudado a comprenderlo y valorarlo, pues creo que padezco de lo mismo. Un día mi maestro nos dijo que ya no estaría con nosotros porque había decidido ir a Chiapas para unirse a las campañas de apoyo

⁶ Este método de lo diseñó el profesor Julio Minjares Hernández en 1965 con un espíritu pedagógico mexicano, es una propuesta para la enseñanza de la lectura y la escritura de los niños.

para los Zapatistas. Otra vez que quedé en ascuas, yo entendía poco acerca de todo, pero esto y que mi hermana Hilda estuviera estudiando la licenciatura en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), me llevó a leer propaganda informativa sobre este asunto. Resultó que los Zapatistas eran un grupo de indígenas que se organizaron en el *Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)* y habían escrito y publicado masivamente un texto llamado *La Primera Declaración de la Selva Lacandona* donde manifestaban y denunciaban entre otras cosas lo siguiente:

PUEBLO DE MÉXICO: Nosotros, hombres y mujeres íntegros y libres, estamos conscientes de que la guerra que declaramos es una medida última pero justa. Los dictadores están aplicando una guerra genocida no declarada contra nuestros pueblos desde hace muchos años, por lo que pedimos tu participación decidida apoyando este plan del pueblo mexicano que lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. Declaramos que no dejaremos de pelear hasta lograr el cumplimiento de estas demandas básicas de nuestro pueblo formando un gobierno de nuestro país libre y democrático.

En los noticiarios hablaban de una guerra que había cobrado ya varios muertos de los dos bandos, tanto del ejército que también era mexicano y del otro del EZ, como le decía al Ejército Zapatista, con diez años encima no terminé de entender este hecho, pero me sorprendió que por medio de la lengua escrita los indígenas que hasta ese momento eran desconocidos para mí, dijeran que existían y que los estaban maltratando de una manera tal que era mejor morir en guerra.

Me di cuenta que la escritura es un instrumento poderoso para dar a conocer lo que nos acontece o expresar quienes somos, como con los desprotegidos e invisibles, en eso se parecen los indígenas y los adolescentes porque en ocasiones parece que no están, pero cada uno a su tiempo pueden manifestar sus vivencias. Hoy en el trabajo con los jóvenes de secundaria, me toca a mí potencializarlo.

En los años de secundaria, tuve otro enlace con la lectura y la escritura, cierto día me dio un fuerte dolor de cabeza debido a la ociosidad. Estaba en casa de Jardines de Morelos Ecatepec, entré a la recámara donde había un estante con libros y comencé a curiosear, encontré el libro *La tregua* de Mario Benedetti, fue la primera novela que leí a los trece años. A esa edad, descubrí un pasatiempo del cual ya no me pude zafarme: la lectura y la comunicación con los escritores a través de sus historias escritas. Tras esta novela surgió *Corazón diario de un niño* de *Edmundo de Amicis*, después disfruté a *Demian* y *Rápido ruedan las ruedas* de *Hermann Hesse*, continué con *Las buenas conciencias* de *Carlos Fuentes*, que fue un encargo para cumplir con la tarea de la secundaria, pero no por ello dejé de saborearlo. Del mismo autor siguió el realismo mágico de *Aura*.

De ahí en adelante tendría nuevos y maravillosos amigos, los libros, que me acompañarían en la vida para lograr una autonomía lectora y escritora, influencia fuerte que me llevó a ser maestra de español. Debo reconocer que la escritura que practicábamos estaba marcada por una educación tradicional, por lo tanto, después de leer los libros en la escuela sólo realizábamos reportes de identificación personajes y momentos de la historia como inicio, desarrollo, clímax y desenlace. Estas actividades la sufrí porque nunca reconocí el clímax de la historia que los maestros decía era la parte más importante, siempre expresaba momentos que a mí, me parecían emocionantes, pero resultaba que eran erróneos. Es por ello que traté de cambiar mis prácticas de enseñanza con los estudiantes.

En segundo de secundaria tuve al maestro “Magicuentos”, no recuerdo su nombre, sólo su apelativo, así lo llamábamos y fue el vaso de influencia que derramó su agua en mí. El apodo le quedaba muy bien, porque tenía la habilidad de mantenernos atentos y boquiabiertos al contarnos las historias geniales que tenía para nosotros. Era muy querido por todos, aunque yo lo estimé siempre lo miré de lejos, porque en ese tiempo era tímida con los profesores y en general con los adultos.

Ya pasados los años, cuando estaba en Normal Superior lo vi de lejos, traté de alcanzarlo, pero lo perdí. Lo miré una segunda vez en el camión de regreso a casa, cuando ya trabajaba como maestra, pero la multitud hizo que nos alejáramos. Le agradecí en silencio desde el corazón sus clases y las lecturas. No recuerdo que haya trabajado la escritura con nosotros o seguramente lo borré de mi mente porque en este momento los textos escritos más valiosos eran las cartas y recaditos que me mandaba con mis amigas y amigos, por esto puedo comprender a los jóvenes de la escuela con quienes trabajo y además me doy cuenta que la escritura me ayudó a entender que las vivencias y relaciones deben quedarse plasmadas en el papel.

Salí de la secundaria, hice mi examen para la educación media superior y entré a través de la Preparatoria No. 9 "Pedro de Alba" a la Universidad Nacional Autónoma de México. Los estímulos familiares por las calificaciones, eran nulos, pero en esta etapa recuerdo con emoción un obsequio de mi padre, un reloj de mano, que acompañó con un recado donde me felicitaba, aún atesoro ese papelito que con amor, porque me enseñó que la escritura también sirve para agradecer.

Amé mi escuela día a día, poco a poco transformaba mi pensamiento, el cuerpo y espíritu, pero también me enfrenté a las exigencias de los maestros que me retaban a realizar, trabajos escritos, ensayos donde debía argumentar, investigaciones con aparato crítico, reportes literarios, exámenes de escritura y yo con cara de ¡What! Sí, sabía la utilidad de la escritura, pero nadie me había enseñado a realizar con detalle lo que me pedían, tuve que aprender en el camino. Cuando el maestro de historia regresó mi investigación haciéndola trizas por mi mala ortografía, el de lógica me reprobó en el examen y la de literatura me enseñó qué carambas era un aparato crítico, le sufrí bastante, pero aprendí a trompicones.

En la prepa, como popularmente se dice, perfilé mi profesión y salí con la idea de estudiar Pedagogía, pero realmente tenía más dudas que certezas, sin embargo, el rumbo estaba decidido, me iría a Ciudad Universitaria de la famosa UNAM.

Semillero de Humanismo: LA UNAM

Los días, previos a entrar a la Facultad de Filosofía y Letras, estuvieron llenos de emoción, a mi casa llegó una carta que decía que me aceptaban en la carrera que había elegido, en el campus de Ciudad Universitaria, la principal, histórica y máxima casa de estudios del país. El grupo al que llegué era de sesenta y cinco personas, en su mayoría mujeres, sólo algunos contados eran varones, apenas me daba cuenta de que la mayoría de la población que estudiamos educación, somos mujeres.

Recuerdo con melancolía cada clase, todos los semestres se fueron volando, en alguno realicé una exposición de la educación con perspectiva de género, mi equipo y yo fuimos al Instituto Nacional de las Mujeres.⁷ Conseguimos que Jorge un licenciado en Ciencias Políticas que trabajaba allí, diera una conversación en la facultad acerca de su trabajo. Este enlace me hizo hacerme amiga de él y su esposa Rocío. Juntos participaban año con año en una caravana zapatista. Viajaban a *Los Caracoles*, en el estado de Chiapas, que son las comunidades en resistencia de lucha armada, política y cultural desde 1994. Me invitaron en una plática informal. Decidí asistir e invité a mi hermano Jacobo, él tenía 17 y yo 19 años.

Los dos nos animamos a hacer el viaje en ese 2006. Desde que llegamos al “Caracol” fue práctica escrita, y yo que pensaba que era sólo escuchar, fue el renacer de mi conciencia social. El Municipio Autónomo Rebelde de Miguel Hidalgo me enseñó que los esfuerzos para ponerse de acuerdo tenían que ver también con la cultura escrita, con la producción de textos para dar a conocer nuestros pensamientos y posicionamiento de vida. Ahí lo corroboré con mayor claridad.

Para ese tiempo los zapatistas, que ya había conocido en mi infancia publicaron *La Sexta Declaración de la Selva Lacandona*. El mensaje del documento fue: luchar desde nuestros contextos, ciudades, países para lograr un mundo mejor, distinto y justo. Por vez primera viví una asamblea, donde todos los asistentes expusieron sus acciones que ya realizaban o realizarían. Durante esta vivencia escribí muchas

⁷ El INMUJERES es la entidad del gobierno federal que coordina el cumplimiento de la política nacional en materia de igualdad sustantiva y coadyuva con la erradicación de la violencia contra las mujeres.

notas, ideas, argumentos, planteamientos que me llevaron a la conclusión de que debía organizarme con otras personas afines a mí para cambiar el mundo. Encontré otro fin de la escritura: *SER MÁS HUMANO*.

Lo que bien se vive, jamás se olvida, si lo escribes

Cuando regresé al Distrito Federal nada era igual, no podía olvidar el cielo estrellado de la selva y la maleza titilante de luciérnagas que parecía un cielo más cercano. Nunca pude renunciar al olor de la tierra mojada, el lodo que hizo pesadísimas las pisadas y me atrapaba contra el centro del mundo. Aún la lluvia densa de horas enteras y el croar de los sapos me hace llenar los ojos de lágrimas. Y fue allí, donde entendí el poder de la palabra escrita, en ese lugar confluyeron personas, representantes de movimientos sociales y a título personal de diferentes países para construir un plan de acción para la transformación social.

Los zapatistas se habían expresado de manera escrita al mundo en seis ocasiones y habían tenido respuesta, “hacían patria”, hoy a la fecha sus pronunciamientos escritos han dado grandes lecciones de valentía.

En Chiapas, conocí un mundo marcado por la desigualdad social y no pude recuperarme. Tengo un recuerdo vivo, a un hombre que formaba parte de la vigilancia de la comunidad, me dijo que no había dormido hacía tres días desde que habíamos llegado. Comentó que apenas hace unas noches habían matado a su pariente, y él se encontraba esperanzado de que “la lucha”, como llamaba al zapatismo, rendiría frutos. Hoy, le puedo decir al compañero que su lucha sí rindió frutos, porque sin saberlo me había inspirado a ser maestra, porque es el camino que yo encuentro para construir otro mundo posible y acentúo mis deseos de escribir.

La Normal Superior de México y el disfrute de una vocación

De vuelta a mi ciudad, me encontraba con mucha energía y debía canalizarla en un nuevo proyecto, ser docente. En mi clase de Historia de la Educación en México, hablamos del Normalismo, leí que las Escuela Normal Superior de México (ENSM)

había tenido su origen en la Escuela Nacional de Altos estudios, actualmente la Facultad de Filosofía y Letras. En ese momento, me dediqué a rastrear la Normal Superior de México encontré la dirección y fui a conocerla. Coincidió que la convocatoria estaba vigente. Sin decirle a nadie realicé el examen y me quedé en la Normal.

Mi inicio en la normal coincidió con la independencia de mis padres. Por la mañana iba a la Normal Superior en la colonia Exhacienda el Rosario, en la tarde iba a la UNAM y tomé el turno nocturno de una tienda de autoservicio que me permitía trabajar cuatro noches y descansar tres. Mi dinámica era fuerte y cansada, pero disfrutaba cada momento de mis actividades. La normal me enseñó a trabajar en equipo, a escribir las ideas de forma sistemática para dar clases, porque la organización es primordial en las escuelas públicas por el alto número de estudiantes por grupos. Afianzó mi deseo de escribir mis vivencias personales y profesionales y me invitó a la maravillosa aventura de ser eterna aprendiz para ser cada vez mejor maestra.

Continué con mi formación, académica en las escuelas, nos pedían ensayos o trabajos escritos al por mayor, el trabajo académico era cada vez más demandante, porque a la par escribía la tesis. Tarde dos años para terminar mis trabajos de titulación de las licenciaturas, pero lo logré. Me di cuenta que durante ese periodo, sin saberlo, documenté con textos personales mi vida. En lo inmediato, comprendí que se relata lo vivido, con más vivencias, más historias y por lo tanto mayor escritura.

Episodio dos

Seguir viviendo para seguir escribiendo

Mi primer trabajo después de egresada fue en la Secretaría de Educación Pública con un equipo multidisciplinario encargado de realizar los Libros de Texto Gratuitos de Formación Cívica y Ética. Yo me encargaba de la parte iconográfica, como espectadora, veía con asombro la tarea de las escritoras donde daban vida a textos, específicamente para niños de primaria llenos de enseñanza y hechos reales que estaban llenas de la vida histórica de México.

En el año 2012, entré a trabajar como docente. Me enfrenté a otros retos como ser metódica en los registros de mis actividades diarias, los planes de clase, las dosificaciones mensuales y la planeación de cada una de mis actividades docentes, esto fue pan comido, en comparación al reto de guiar a los jóvenes de la secundaria en su camino para desarrollar su lectura y escritura. A esa edad lo menos que les importa es lidiar con libros, hojas en blanco y bolígrafos. Debo confesar que el inicio de un docente es complicado al cien por ciento, en ocasiones me sentí frustrada por terminar haciendo lo que mis maestros hacían conmigo, esta frustración me llevó por nuevos caminos como buscar una maestría y fue como llegué a la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional.

La línea de Lengua y Recreación Literaria, el inicio de una transformación.

El día que hice el Examen de conocimiento del CENEVAL,⁸ para la maestría, tenía una gripa tremenda, aun así di mi mejor esfuerzo, días después fue la entrevista y ese día me quedé con muchas palabras en la boca, en resumen moría de nervios. Cuando supe que me habían aceptado, me llené de emoción total pero no sabía lo que me esperaba. El primer día de clases nos recibió la maestra Anabel con su personalidad cálida y amable, nos invitó a una serie de reflexiones que desde la primera hora transformaron nuestro ser docente.

Mi grupo de maestría estaba compuesto por dieciocho compañeras que por el momento fuimos unas desconocidas, pero eso hoy me parece que fue sólo un

⁸ El Centro Nacional de Evaluación Educativa

instante porque el trabajo que fuimos desarrollando en este posgrado nos fue recreando colectivamente. Conocimos a dos más de nuestros maestros Roberto Vera, que en este 2019 ya no se encuentra con nosotros. Otro de los maestros más cercanos que al igual que yo trabaja en secundaria, el profe Marín.

Al paso de los días en la universidad, llegó el momento de reflexionar sobre el objeto de estudio que desde el anteproyecto de investigación había elegido, comencé a bucear en mi memoria desde cuándo la escritura había estado presente en toda mi historia. Así que este hallazgo me hizo pensar en buscar las herramientas y propiciar que los jóvenes recuperen sus historias de vida en el papel, para que puedan llevar un diario personal, pienso que este es un instrumento de autoconocimiento, y en él pueden apreciar cómo se han formado a lo largo de la vida. A mí me pasó que, en una de mis tardes nostálgicas, me encontré frente a esos diarios que había dejado de escribir. Fue estupendo leer cada vivencia, las ideas, los personajes y escenarios donde había transitado, volcaron mi corazón. Al inicio fue como conocer a otra persona, lo mágico fue que era yo misma, diferente... pero igual. Desde entonces viví la importancia de poder hablar de mí misma, porque logré comprenderme y conocerme mejor.

Ese fue el momento donde comprendí ciertas afirmaciones acerca de la escritura, como que el proceso de lectura es su eterna compañera y ambos procesos se van desarrollando durante toda la vida; escribir vivencias tiene un valor personal y hay que reconocer que es igual de importante que escribir textos académicos. Un ejemplo es este texto ya que para escribirlo tuve, como dice Daniel Suárez, sumergirme, bucear en el recuerdo, para poder escribir este episodio y luego socializarlo en público,⁹ que fue nada más y nada menos que mi grupo de maestría.

La vida me llevó a ejercer la docencia y la escritura. Ver como por sus poros les salen ideas a los chicos adolescentes de secundaria. La escritura me hizo llevarlos a

⁹ Daniel Suárez es un teórico que trabaja la formación continua de docentes. En su obra La documentación Narrativa de experiencias pedagógicas

conocerse, a encontrarse a través de ella, para definirse, para proyectarse. He sido testigo de cómo la escritura logra retratar su vida, su familia, a la sociedad misma. Poco a poco son valientes para leer sus escritos en público, recibir críticas y contar historias, y se va notando como a lo largo del ciclo escolar cambian y crecen día a día. Lo mejor es que eso lo aprendemos juntos, yo crezco con ellos y germina en nosotros el amor por la escritura, y eso, me llevó a la elegir la línea de la maestría en enseñanza de la lengua y recreación literaria para seguir, germinando de una manera más consiente el valor y el poder de la palabra escrita.

Esta mi historia, aún la escribo, al momento recordé la práctica de ciencias que hice en la primaria donde germinar una semilla de frijol y la vimos crecer hasta convertirse en una hermosa planta con vainas de frijolitos tiernos. Mi vida fue así, yo como una pequeña semilla que se dejó regar con la paciencia de sus profesores, las historias que encontré en mis amigos los libros, y la palabra escrita de miles de mexicanos rebeldes que germinan día a día nuevas ideas en inéditos textos escritos. Así reconozco que la semilla que siembro como maestra seguirá germinando en la escritura, ahora con los jóvenes de secundaria.

Un atisbo de esperanza para el cambio: las vivencias de la maestría

Entrar a la maestría fue un remanso de paz, muy distinto de la vida en la secundaria, ya que por la presión laboral y administrativa se vuelve un escenario propicio para perder la cabeza y poco a poco ir perdiendo el gusto de ser docente, sin embargo, codo a codo con mis compañeros, maestros y otros tantos especialistas que nos acompañaban en las lecturas durante las clases que me fueron develando un mundo maravilloso de conocimientos sobre el lenguaje y su enseñanza. Recuerdo en primer semestre que me quedé asombrada con una premisa de Pedagogía por Proyectos: **crear escenarios reales de la comunicación**, en lugar de hablar siempre como dicta el programa y los libros de texto, en la mayoría de las ocasiones ajeno completamente a los intereses de los niños. Me ponía feliz cada vez que salía de clases porque estaba aprendiendo didácticas reales. Durante los primeros tres meses todo estuvo tranquilo en cuanto a trabajo hasta que llegó el momento de “los

coloquios” donde debíamos exponer nuestros avances de investigación, la verdad a todo nos tomó por sorpresa porque no habíamos entendido que lo visto en clase debimos llevarlo a la práctica. Así que una semana antes nos la pasamos entre todo tratando de entender y construir lo que necesitábamos para exponer en la reunión de la MEB, todos respiramos porque en esa ocasión nuestros maestros decidieron que no estábamos listos y solo participamos de observadores.

Ya para el segundo trimestre no fue así debimos trabajar duramente porque participaríamos como exponentes y esa fue la prioridad construir un diagnóstico que nos permitiera conocer nuestro a grupo de intervención pedagógica y definir el objeto de estudio, allí llegó como relámpago a mi memoria la escritura y también como ejercicio porque debimos construir un contexto que ubicara a la escuela pública mexicana en el tiempo histórico en el que vivíamos con todos sus claroscuros, desde la política internacional, la política nacional y la forma en que todo esto se concretizaba en nuestras escuelas y niveles educativos porque en mi grupo lo conformábamos maestros de preescolar, primaria y secundaria.

Más tarde logramos presentar los hallazgos del diagnóstico donde contrario a lo que pensaba los estudiantes si leían y escribían pero no conocía que tipo de textos, pude darme cuenta que el proceso de escritura estaba inconcluso así que me di a la tarea de desarrollarlo más a fondo desde un método cualitativo por medio de la investigación acción, ya que según Antonio Latorre afirma que *es necesario que los profesores reflexionemos como investigadores nuestra práctica docente; para conocerla, analizarla y transformarla.*¹⁰ Aunado a nuestro diseño de investigación ya en el cuarto trimestre tuvimos que adentrarnos en un mundo teórico identificando investigaciones fines a nuestro objeto de estudio y reconociendo a los intelectuales que de nuestro tema han ahondado, allí pude conocer a Delia Lerner, Carlos Lomas, Daniel Cassany, Mayte Alvarado, entre otros autores que me fueron dilucidando cada duda que surgía.

¹⁰ Antonio Latorre, 2007

Episodio tres

El inicio de curso: las tribulaciones de una maestra

Es lunes 18 de agosto, después de unas semanas de vacaciones inicia el ciclo escolar. Este año estoy llena de compromisos, por un lado, debo llegar temprano todos los días de clase, tuve dos notas malas el ciclo pasado, además debo elegir el grupo para la intervención pedagógica y asumo el compromiso de la tutoría de un grupo de la secundaria. Ese “*deber ser*”, nunca abandona a los maestros, porque la normatividad siempre está acosándonos, hoy más que nunca, porque no cumplirla trae muchos riesgos ante esta nueva reforma educativa. La amenaza sobre nuestra seguridad en el empleo se cierne como una sombra apabullante.

Ese día llegué temprano como lo había planeado, a las 7:00 am, el subdirector nos dio la noticia de que los horarios habían sido cambiados. Miro el mío. Hasta el viernes me habían encomendado cuatro grupos de segundo grado. Hoy todo cambia tengo dos grupos de primer grado y dos de segundo grado, noto que el viernes salgo a las 15:30. Pienso, *Hay que avisar en la maestría*. Cuando pasa esto, no hay nada que refutar a las autoridades, amenazaron en la semana de curso que quienes no estuvieran de acuerdo con el horario podían buscar un centro de trabajo distinto *¡cómo si estuviera tan fácil!*.

Conforme pasa el tiempo me he podido dar cuenta que los derechos laborales van desapareciendo que a veces una tiene que quedarse callada ante las imposiciones pues las amenazas son constantes. Si se reclama entonces tienden a satanizarte a estigmatizarte, a llamarte disidente y como si fuera el gran pecado ubicarte como una docente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, que es una organización sindical mexicana alternativa al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y lucha por los derechos legítimos, no otorgados de todos los maestros de México. No hay más que decir a trabajar...

Primeras impresiones

Toda la semana para el grupo de primer grado hay inducción y sólo el lunes con 2° hay actividades planificadas. Supe cuando me entregaron el horario que mi asesoría sería con el grupo 2° “C”, no he preguntado a mis compañeros por este grupo.

Para acrecentar los nervios es mi último grupo de la jornada de 12:50 a 13:40. Uno a uno voy conociendo a mis grupos 1° E son pequeños, callados me tocan dos horas, me presento y les doy un recorrido por la escuela secundaria, les presento a la médica escolar, la orientadora, la conserje. Los llevo a red escolar y conocen a Vicky, la maestra de biología, que será su asesora. Continuo con 1° “D” una hora, me presento y realizo la actividad planeada. Después del primer descanso conozco a 2° “D” son más dinámicos, hablan, ríen, hay bullicio, entro y el ruido no baja. Regreso a la actitud severa, los miro, fijamente paseado entre las bancas. Por fin hay silencio y les digo que la primera impresión es importante, comienzo mi explicación del Sistema Educativo Mexicano y les pregunto *—¿hasta dónde quieren llegar?*— Todos dicen hasta la educación superior, confieso que me siento a gusto es este grupo ¡HABLAN!.

Más tarde llega el momento esperado conocer al grupo 2° “C” con ellos decidí en un primer momento realizar la intervención. Entró y me sorprende, es un grupo de 37 niños, no está retacado como los otros. Nadie habla todos están de pie, tranquilos. Esto me sorprende, me incomoda les saludo e indico que se sienten.

Me presento, estoy nerviosa, pero inicio como lo hice una hora anterior les explico los niveles del Sistema Educativo Nacional y preguntó *—¿A dónde quieren llegar?*— Por fin responden hasta la Universidad. Respiro. *—Mi invitación y objetivo como docente y asesora es acompañarlos para que realicen un 2° grado exitoso—* *—¿Están dispuestos a compartirlo?*— ellos asiente con la cabeza. Karla una chica que al final del ciclo escolar pasado escribió junto con Karen un bellissimo texto de despedida para los compañeros de 3° levanta la mano *—¿cuáles serán los materiales para la asignatura?*— Dejo que está pregunta guie la sesión, les respondo. (Sobra tiempo, y de inmediato les digo: *—Les asignaré un lugar, probaremos como funciona, pero les*

comento que durante el año cambiaremos constantemente de lugares— reflexionó y vuelvo a intervenir —¿Cómo les gustaría sentarse? ¿Así les gusta? — Dice Werner —en media luna— Pienso, va a estar difícil que los otros profesores acepten, entonces les asigno el lugar y les digo: —*Piensen como podríamos acomodarnos porque somos muchos.*— Otro día lo retomaremos. Se acabo la clase. Ahora reflexiono que estaba muy angustiada por el silencio, y equivoque la entrada de los niños a procesos de vida de democrática. Fue difícil romper esquemas, sin embargo, respeté lo que había dicho Werner por un día. Nos reacomodamos y así mismo fue el inicio de mi ser docente alternativa, valiente, decidida, propositiva, como lo dicen en la maestría “docente mediadora”, iniciaba mi camino.

Episodio cuatro

El sendero de las palabras que descolonizan: Pedagogía por proyectos

En ese agosto de 2014 estaba realmente angustiada pero poco a poco llegó la seguridad necesaria cuando me fui adentrando al estudio de la Pedagogía por proyectos y mi vida experimentó varias experiencias que enseguida relato. En la escuela secundaria, la complejidad del estudio de la lengua,¹¹ en la educación básica,¹² era la turbulencia necesaria para encontrar la calma, porque poco a poco entre discusiones, lecturas y escritos se iba dilucidando la teoría y tomaba una forma comprensible y apasionante en la práctica. Lo anterior, ayudó a definirme como una docente investigadora¹³. En este andar conocí nuevas formas de hacer escuela, atesoré experiencias, como la asistencia al *II Encuentro Internacional del Lenguaje y por la construcción del movimiento pedagógico* en la ciudad de Oaxaca¹⁴, donde ver y escuchar la palabra de los maestros oaxaqueños llena de vida escolar comunitaria, me alentó a escribir mis experiencias con los adolescentes de secundaria en la Ciudad de México.

¹¹ Cassany, Daniel (2007) *Enseñar Lengua*, en este libro el autor y su equipo comentan las distintos acercamientos desde donde se puede abordar la enseñanza de la lengua española, desde su didáctica, la situación magisterial, los problemas de práctica en el aula, entre otros.

¹² La educación básica en México corresponde al nivel preescolar, primaria y secundaria.

¹³ Suárez, Daniel (*et al*). (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares.

¹⁴ Se llevó a cabo en la capital del estado de Oaxaca en 2013 y se contó con la presencia de Josette Jolibert autora de la propuesta Pedagogía por proyectos

Otra vivencia enriquecedora fue en *Xalapa, Veracruz*,¹⁵ en el *VI Congreso Nacional de Educación Alternativa*, ahí escuché los planteamientos de los profesores que eran reflexiones filosóficas alejadas del currículum oficial. Eso me permitieron posicionar ética y políticamente mi quehacer pedagógico.

A su vez otro acontecimiento singular, que me permitió colorear mi espíritu fue conocer las *Técnicas Freinet*, en un curso que promovieron en el posgrado con el *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna*,¹⁶ porque afianzó la idea acerca de que aprender es divertido y es absolutamente necesario involucrar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Y así, encontré el gran tesoro del conocimiento que me ayudó a distinguir la relación de los adolescentes con su lengua materna y configurar un propósito claro y encauzar el camino de mi práctica docente por una nueva senda con la *Pedagogía por Proyectos*, como instrumento descolonizador,¹⁷ que busca alejarnos de los cánones occidentales en las prácticas educativas.

En la Secundaria 149, “David Alfaro Siqueiros” la educación estaba en tinieblas y las palabras de los jóvenes existían colonizadas por las prácticas educativas Prusianas,¹⁸ de hace más de un siglo, y los reglamentos donde se establece que deben permanecer sentados en filas, en absoluto orden, confinados al silencio, mientras los maestros hablan para enseñar. Se les niega el mundo.

Los adolescentes son un mar de emociones desbordantes, con espíritus libres y habidos de trasgredir cualquier autoridad, sus identidades emergen, se revelan,

¹⁵ En este congreso hubo propuestas educativas alternativas al currículum oficial de los estados de Michoacán, Estado de México, Veracruz, Guerrero y Oaxaca. Además de países como Chile, E.U.A y Venezuela

¹⁶ Es un grupo de docente de Educación Básica que se dedican a la difusión, investigación y aplicación de la Pedagogía Freinet en la Escuela Pública de México Ver: <http://www.mmem.org.mx/>

¹⁷ Descolonizar o decolonizar en Santiago Castro Gómez y Ramón Grosfoguel (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*

¹⁸ La educación pública, gratuita y obligatoria tiene su origen histórico en Prusia que presentaba una seria división de clases sociales, fomentaba la disciplina, la obediencia y el régimen autoritario en (2009) *Película Documental La Educación Prohibida*.

protestan,¹⁹ Detenerse a observarlos y respetar sus necesidades educativas es una odisea; *Pedagogía por Proyectos* nació en un marco similar, como una protesta ante el fracaso escolar en Francia,²⁰ que posteriormente y gracias a Josette Jolibert y su equipo de colaboradores, tuvo eco y se trabajó en varios países hermanos de América Latina, la propuesta entonces, descolonizó la enseñanza y el aprendizaje de leer, hablar, escuchar y escribir.

Como cascada y con un espíritu realmente latinoamericanista, llegó a México a presentarse con sus ejes didácticos convergentes,²¹ y provocadores, como lo son la vida cooperativa y el trabajo por proyectos; una enseñanza de tipo social y constructivista; trabajar con textos reales, completos y contextualizados; lograr que los niños sean autores de sus propios textos; sean conscientes de sus procesos de aprendizaje y participen activamente en la evaluación de sus logros. Todo lo anterior desembocó en un milagro el solsticio del verano, todo era de colores brillantes y calor delicado.

Como primera nota musical el 2° “C”

Trabajar por proyectos en la escuela secundaria es sinónimo de trabajar doble, triple o cuádruple, según el número de grupos con los que se trabajó. Al inicio del ciclo identifiqué al grupo 2° “C” como el escenario perfecto para la intervención pedagógica, como primera acción realizamos el encuadre del curso.²² Al lanzarles la pregunta *¿Qué quieren que hagamos juntos durante el ciclo escolar?* Se hizo un incómodo silencio.

Al grupo le costó trabajo salirse de lo establecido por la escuela, pero poco a poco lograron proponer. Se escucharon voces —*Hacer convivios*— varios dijeron —*Dinámicas, maestra*— fue propuesta de Aldo. Agregué —*¿quién me ayuda a escribir?*

¹⁹ Almendros Herminio (2004) en Celestin Freinet *Parábolas de una pedagogía Popular*.

²⁰ Ver fragmento de conferencia con Josette Jolibert en <https://www.youtube.com/watch?v=Xm1KnIzcdZc>

²¹ Jolibert Josette y Christine Saraíki (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*

²² Con base en los estudios de Lucero Lozano, al inicio del ciclo escolar es necesario construir junto con los estudiantes una organización general del curso.

—Yo — dijo Luis, de inmediato agradecí. Entonces comenzamos a utilizar la lengua escrita con un fin real de comunicación.²³

Una a una las propuestas se iban anotando y pregunté —*Todas están bien pero son muy generales, ¿qué exactamente quieren que hagamos? Les puedo dar algunas ideas, con los de primero vamos a hacer galletas, ver películas, salir de excursión*— Después pensé que debí preguntar mejor para que el resultado fueran respuestas específicas, pero ya estaba dicho: —*¡Sí de excursión!*— Nos dijo Jared Chino. hubo bastante bullicio, entonces intervine: —*¡Vamos a hablar en orden para que nos podamos escuchar!*— Algunos gritaron: — *¡Salir de excursión!, ¡Escribir un libro!, ¡Trabajar repostería!, ¡Que al final del año publiquemos algo que hayamos escrito, como una antología!, ¡Hacer un video!, ¡Cocinar!, ¡mojarnos con agua!, ¡Bailar!, ¡Hacer de comer!*. Alcancé a recuperar esas propuestas. El timbre interrumpió, por último, pregunté — *¿Quién se propone para traer mañana escritas en un pliego de papel bond las propuestas y así seguir avanzando?* — y afortunadamente Teresa respondió animada: —*Yo*—. Al otro día, pudimos llegar a un acuerdo, logrando el consenso²⁴ aunque entre 43 adolescentes la diversidad es la que reina.

Proyecto anual 2° C	
Bimestre 1	Torneo de futbol
Bimestre 2	Pan y chocolate
Bimestre 3	Excursión
Bimestre 4	Ver película
Bimestre 5	Antología

Nuestro proyecto anual quedó organizado por bimestres, como institucionalmente está programado, pues ese ya es un referente en los niños.

²³ Producir textos escritos en situaciones realde comunicación es una premisa de Pedagogía por Proyectos.

²⁴ El consenso una forma de quedar de acuerdo por consentimiento entre todos los integrantes el grupo, en el congreso en Oaxaca, los maestros relataban este momento, en las escuelas la esta forma de organización está respaldada por su forma de gobierno democrática de “Usos y costumbres”

El inédito proyecto “Torneo de futbol”

El primer proyecto y único generado con el grupo fue muestra del espíritu futbolero que caracteriza a adolescentes de la escuela. Organizamos las actividades, formamos los equipos, y después de una acalorada discusión acerca de cómo organizar el torneo, porque yo no entendía, ni lo había hecho antes. Llegó el día que se fueron disputando uno a uno los partidos. El primero “Palmeritas” vs “Los Darks”. A mí me encomendaron la gran responsabilidad de arbitrar los juegos, así que, entre pelotazo y pelotazo preguntaba a los niños — *¿Cuándo se marca fuera de lugar?*— todos reíamos y así seguimos. Mujeres y hombres comprometidos con el torneo, “Los Siervos de Medellín” jugaron en contra de los “Magos”; “Atlético San Pancho” le ganó a “Broncos de Dallas” y el gran invicto fue “Real Siqueiros”. Todo estuvo seriamente cuidado, los carteles con los nombres de los equipos, el uniforme, las reglas, el registro y cronómetro. También hubo improvisaciones como nuestro silbato que era de las posadas²⁵, y el marcador con hojas de reúso. Durante esos días estuvimos muy felices. Nada indicaba nubarrones o un mal presagio.



Grupo 2° C

Una difícil decisión

Cierto es que en la secundaria y con los jóvenes de segundo grado, no todo puede ser color de rosa, porque es el grado más cómodo para ellos, consideran que puede hacer lo que sea y la escuela lo tiene que aceptar. Surge en ellos el reto de romper

²⁵ Era un silbato de plástico con una semilla de garbanzo adentro, se utiliza en las fiestas decembrinas.

toda regla. Esta actitud llegó a este grupo mal interpretando la apertura en el trabajo para instalar la agresión. En palabras de Josette Jolibert durante los proyectos hay momentos de tensión, ya que los grupos aprenden a compartir el sentido de la vida escolar, confiar, aceptar sus alegrías, conflictos, fortalezas y debilidades.²⁶ Así fue como 2° “C”, vivimos serios conflictos, que llegaron a los golpes entre los estudiantes, ellos en este grado son un río de emociones desbordadas, lo que viven piensan o sienten lo llevan siempre al límite. Dos jóvenes, que, debido a sus contextos familiares, se confrontaban a la menor provocación propiciando en el grupo una respuesta de intolerancia y confusión. Yo intervine siempre como mediadora y apoyándome en las herramientas de *PpP*, como la *asamblea* y la técnica del *Diario escolar* de Pedagogía Freinet, pero no fue suficiente, así que tuve que recurrir a las medidas disciplinarias tradicionales.

En varios momentos me sentí impotente, más aún porque este grupo fue el que elegí para la intervención pedagógica. De verdad fue complicado tomar la decisión, después de cavilar y darle vueltas en mi cabeza medio día, me decidí a llamarle por teléfono a mi querida maestra Olimpia, aunque aún no éramos tan cercanas, y ella me imponía, pero pienso que tomé la mejor decisión. Le comenté lo ocurrido y que había llegado a mi límite, no podía seguir permitiendo que los chicos se agredieran, y ellos y las autoridades de la escuela me orillaban a cambiar el rumbo.

La maestra Oli, me dio el mejor consejo que decidiera sin tantos rodeos y además tomará en cuenta las voces de los chicos, así lo hice y me propusieron cambiar la forma de trabajo para que no hubiera más golpes, animada por mi necesidad de frenar las agresiones apoyé la propuesta y dejamos de trabajar en proyectos, aunque el camino ya estaba andado y habíamos tejido lazos que fueron difíciles de romper. Para mi fortuna como estudiante de la maestría, había comenzado la intervención a la par del ciclo escolar 2014-2015 también con el grupo 1° D y ellos la salvaron pese a estar en el marco de una reforma educativa,²⁷ donde además las condiciones de

²⁶ Josette Jolibert y Jeannete Jacob (2013) *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*.

²⁷ La Reforma Integral de La Educación Básica y se ha impuesto en México aún el descontento generalizado de los maestros de Educación Básica y Educación Media Superior porque atenta contra

trabajo se me presentaron desafiantes y hostiles, y estas fueron el marco para transformar mi práctica docente.

Episodio cinco

La dulce melodía del 1° D: Reflexionamos y decidimos juntos

Me encontraba cavilando sobre cuál rumbo elegir, en el posgrado comentaron que aún se eligiera un grupo para intervenir, la forma de trabajo en *Pedagogía por proyectos* trasciende con los otros grupos, ya que, como sostiene Jolibert y colaboradores “considerar los proyectos son una estrategia permanente de formación donde los niños poco a poco toman las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes”²⁸, esto fue la brújula en mi recién iniciada carrera como docente. Debido a esto que en la secundaria atiendo varios grupos, fui interviniendo con cada uno y mi proyecto se extendió, ya que con el grupo 1° “D” tuve que realizar un nuevo Diagnóstico Específico, apliqué instrumentos de investigación y descubrí que la escritura estaba condenada a la imposición, vinieron a mi mente dos autores que han registrado esta verdad Daniel Cassany en *Reparar la escritura* y Delia Lerner en *Leer y escribir en la escuela, lo real lo posible y lo necesario*,²⁹ ellos documentan los roles de los estudiantes respecto a la escritura, donde siguen las instrucciones al pie de la letra y no están capacitados para cometer errores o corregirse, únicamente los maestros desarrollan la corrección para dar una calificación a los escritos de los educandos.

Por lo tanto, a los jóvenes no les gustaba escribir o se sienten incapaces, pese a que tienen maravillosas historias en el borde de las ideas, la pluma y el papel, así que puse manos a la obra para continuar y propiciar la escritura de las maravillosas palabras que tiene por expresar.



los derechos laborales de los trabajadores y responsabiliza arbitrariamente a los docentes de los problemas que enfrentan las escuelas.

²⁸ La Jolibert Josette y Christine Saraiki (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*

²⁹ Cassany, D. (2012) y Lerner, D. (2003).

Las preguntas se agolpaban en mi mente ¿Qué tengo que hacer para poder motivarlos a escribir? ¿Qué actividades debo propiciar? Además, había otro problema, aunque me llevo bien con los niños, me invadía el temor de ceder las riendas del trabajo en el aula, por las vivencias previas, pero me atreví, guiada por la necesidad de cambio y cobijada por la aún ternura de los estudiantes de primer grado. Poco a poco, ellos y yo,³⁰ entendíamos el cambio de roles.

Mi trabajo, en Pedagogía por proyectos sería como docente mediadora, es decir, convertirme en una experta entre las técnicas y estrategias de aprendizaje y saber cómo intervenir de forma correcta en la solución de las deficiencias que vayan presentando los estudiantes.³¹

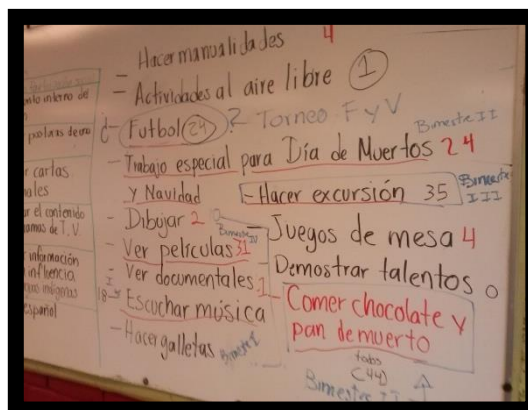
De notas musicales a figuras de cera... nuestros proyectos

Desde el mes de agosto, durante los primeros días del ciclo escolar, me presenté con 1° "D", en un horario propicio para tener su atención y recoger sus propuestas, cuando escucharon la pregunta directa, *¿Qué quieren que hagamos juntos este año?*³² Algunos despertaron como por arte de magia, otros presentaban cara de duda, pero de inmediato las propuestas fueron llegando en forma de palabras.

Todas las opciones fueron anotadas, el pizarrón quedó repleto, era de esperarse cuarenta y tres estudiantes juntos proponiendo.

Posteriormente cada estudiante votó por las opciones que más les gustaron y fuimos

eliminando opciones, realizamos un acalorado debate y acomodamos las actividades



³⁰ En Pedagogía por proyectos (PpP) los estudiantes poco a poco tienen las riendas de su vida escolar y sus aprendizajes. *Idem*, p30.

³¹ El concepto de profesor mediador es propuesto por Reuven Feurestein quien define al profesor como un. En Lorenzo Tébar Belmonte, (2009) *El profesor mediador del aprendizaje*.

³² PpP comienza con una pregunta abierta que permite a los alumnos compartir el sentido de una actividad, confiar y aceptar que el grupo sea capaz de vivir sus aprendizajes, asumir responsabilidades, organizar el trabajo y compartirlo con su familia y comunidad en Josette Jolibert y Jeannete Jacob (2013) *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*.

en los cinco bloques, cada una se concretó en un proyecto y logramos construir nuestro proyecto anual, quedó de la siguiente forma:

Proyecto anual 1° D	
Bimestre 1	Escuchar música y juegos de mesa
Bimestre 2	Comer chocolate y pan de muerto para contar historias de terror
Bimestre 3	Hacer excursiones
Bimestre 4	Ver películas
Bimestre 5	Hacer galletas

Debido a las exigencias académicas, logramos realizar sólo tres de proyectos de los planeados, los cuales fueron nombrados por los chicos: *“Music Break”*, *“Día de muertos”* y *“¡1 D BOOM !”* Estábamos contentos y emocionados porque al fin las actividades del ciclo escolar tenían sentido para nosotros y nos encontrábamos contentos por aprender.³³

Cuando leí el proyecto anual me cuestioné ¿Cómo transformaré esta lista de actividades en contenidos de aprendizaje?, si llego con esto en el plan anual o las planificaciones ¿me tomaran en serio la directora y subdirectora? Aún estaba dudando de la transformación de mi práctica, pero lo cierto fue que *¡no había marcha atrás, habíamos iniciado con el trabajo de Pedagogía por Proyectos!* Cuando llegué a casa me puse a leer mi libro verde y el azul, que corresponden a los títulos *Niños que construyen su poder de leer y escribir* y *Niños en Proyectos*, y con esa lectura dilucidé mis dudas, como docente especialista, me di la tarea de construir mi propio proyecto de enseñanza y empoderarme en *“otras prácticas educativas posibles”*, mi juventud y la de los estudiantes nos lo merecíamos.

³³ Encontrar un sentido en las actividades escolares permite a los jóvenes involucrarse con compromiso, responsabilidad y mucho ánimo a las actividades cotidianas.

Música en el corazón

Llegó la hora del primer proyecto en nuestra organización anual, la actividad estaba presentada como: escuchar música. Los estudiantes lo nombraron *Music Break*.³⁴

Comenzamos con la organización, primero nos reunimos en cuatro equipos de diez integrantes cada uno, para ir generando ideas acerca el proyecto y tratar de consensar y acordar. El primer equipo propuso escuchar canciones, que cada estudiante sugiriera alguna, y el resto del grupo la escucharíamos. Laura dijo, —“*maestra necesitamos un break del trabajo*”— haciendo alusión a la palabra en inglés que significa romper con la rutina. Entonces Ernesto gritó —*que el proyecto se llame “Music Break”*— ¡suena chido gritaron! y así nombramos nuestro primer proyecto del año. El segundo equipo propuso que para no aburrirnos mientras escuchábamos canciones, jugáramos juegos de mesa, todos gritaron: ¡Sí! Lo propuesto ¡fue una excelente idea! Así que fuimos organizando las tareas en el contrato colectivo.

CONTRATO COLECTIVO

ACTIVIDAD	RECURSOS	RESPONSABLES
Recopilar la música	USB y grabadora	Ana Laura, Emilio
Traer los juegos	Juegos de mesa Ajedrez, juego de oca, UNO, Resuelv el misterio, Pretextos, Monopoly, Turista mundial	Raque y Carlos, Octavio Sebastián Samantha, Diego, Montserrat, Valeria, Yetlanezi,
Reglamento	Cuaderno, lápiz	Todos los demás
Acomodar el salón	MesasMa, bancos	Todos.
Traer la bocina	Bocina	Raquel

La primera actividad fue realizar una lista de música, organizarla por género para escucharla el día del proyecto y también se eligieron responsables, yo también estuve incluida. Laura fue la encargada de realizar la grabación y llevar la memoria USB.³⁵ Yo me encargué de llevar la bocina. Paola, Diego, Pepe, Monserrat y yo nos responsabilizamos para traer juegos de mesa.

³⁴ Los adolescentes tienen una familiaridad constante con las palabras en el inglés de ido a las prácticas sociales que tienen con el idioma, al escuchar música, navegar en internet, jugar video juegos ente otras actividades. Le pusimos este nombre porque hicimos lo relacionamos con la idea de descansar con música

³⁵ Dispositivo de almacenamiento de datos

El momento fue propicio para aplicar lo que ya habíamos realizado conforme las peticiones oficiales: el reglamento, pero incorporamos una extensión para las actividades de este proyecto, pues fue evidente que era necesario cuidar los juegos y organizarnos en equipos para jugar de todo.



En plenaria escribimos todas las reglas que les parecieron importantes para cuidar los juegos y organizar las rondas de participación. Uno a uno de los estudiantes dijo dos reglas, yo las escribí en el pizarrón. Ya al final observamos que algunas eran semejantes y las conjuntamos. Definimos 10 reglas en total para llevar a cabo nuestro primer proyecto. La escribimos en el cuaderno y en las hojas de colores que nos acompañaron en el pizarrón el día del proyecto. Seguir las reglas nos permitió jugar y divertirnos mucho, recordé el uno de las premisas pedagógicas de escribir en el marco de la Pedagogía por Proyectos, “escribir para ser leídos y en contextos reales de comunicación.”³⁶

Reglamento para el proyecto *Music Break*

- | | |
|---|---|
| 1. Cuidar y no maltratar los juegos | 6. No enojarse si pierdes |
| 2. Guardar orden al jugar | 7. No hacer trampa |
| 3. Todos deben jugar por lo menos una vez | 8. Respetar el tiempo del juego |
| 4. Respetar los gustos de la música | 9. No burlarse de los gustos musicales |
| 5. Mientras juegas no decir groserías | 10. Recoger y acomodar todo al terminar de jugar. |

³⁶ La Jolibert Josette y Christine Saraiki (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*



de ésta fue posible vincular dichos contenidos de manera natural. En este caso fueron los verboides y la forma en que están redactados los reglamentos.

Un break con música y juegos... puesta en acción del proyecto

El día del inicio proyecto fue jueves

25 de septiembre, formamos equipos por afinidad y realizamos ocho mesas de acuerdo al número de juegos que trajimos. Se organizó la mesa de *Jenga* que es un juego de piezas de madera, donde se trata de realizar una torre hacia arriba, sin



derrivarla, entresacando piezas sin que se caiga, y colocándolas hasta arriba en grupos de tres, cada piso en sentido contrario. La emoción y tensión en cada partida salía a la luz entre las

En esta ocasión matamos dos pájaros de un tiro porque el contenido del programa oficial estuvo más que abordado. El trabajar *Pedagogía por Proyectos* da pie a que se trabajen contenidos programáticos, y además los propósitos de la intervención pedagógica: la producción de textos. Dentro



y los chicos participantes

Otra de las mesas fue *Pictionary Men*, que es un juego donde dos equipos participan sobre

una pista para adivinar una frase escrita. El equipo que adivina la frase completa es el ganador. El pizarrón fue la base para que ahí hicieran la silueta de la forma

humana de plástico. Era evidente la concentración de las chicas y chicos participantes para ir construyendo las frases.

Respeto a las reglas propuestas como grupos se cumplían como caminado en mantequilla. Eso también me llevó a notar que en *Pedagogía por Proyectos* están implícitas las ideas que mueven a Freinet³⁷ para la vida del grupo, pues construir juntos el proyecto, planearlo con el contrato colectivo, hacer el contrato individual, así como el construir un propio reglamento las hacía vivas y con sentido: crítico, felicito, qué querría y qué he realizado³⁹.

Con respecto de la música, las personas encargadas de llevar la memoria no pudieron cumplir, la tarea así que alguien conecto su teléfono y disfrutamos una lista de música diversa y de distintos géneros musicales. Otras mesas de juego fueron, domino, memorama, damas chinas, maratón y Monopoly, me di cuenta también que la vida cooperativa se hacía realidad, ya que cada uno ayudaba a sus compañeros sino sabían jugar algún juego.

La mesa más pedida, fue el ajedrez, a pesar de que sólo juegan dos personas, los jóvenes se organizaron en equipos y hacer un torneo. Lo jóvenes varones, que se caracterizaban por ser más inquietos fueron los que de inmediato tomaron sus lugares en la mesa.

Cada cierto tiempo 10 a 15 minutos, se anunciaba el momento de cambiar de mesa, en ocasiones los jóvenes me pedían dobletear el tiempo para seguir en la misma

³⁷ Freinet menciona y reconoce que hay ocasiones que hay que regular la disciplina escolar pues se contribuye al buen desarrollo del trabajo en clase, a la formación de hábitos y a ir generando una conciencia moral. (La educación por el trabajo, 1980; marco esteban) No hay castigos, en todo caso el grupo es el da sanciones. Este punto es recuperado por *Pedagogía por Proyectos* y recomienda el aplicarlo en el curso de los proyectos.

³⁸ Freinet, C. (1980) La educación por el trabajo. México:FCE.

³⁹ Explica qué es un contrato colectivo, qué es un contrato individual de manera breve (en Niños que construyen el poder de leer y escribir de J. Jolibert y Sraïki, 2009). También explica que *yo crítico, yo felicito, yo querría y yo he realizado* son parte de la técnica de la Asamblea escolar y del Periódico mural que aplica Freinet (en Técnicas Freinet de la Escuela Moderna (1996) México: Siglo XXI; marco esteban)

mesa, así lo respetaba. Me di cuenta de que todas y todos participaban sin generar el desorden o indisciplina.

Primer intento logrado con éxito

Fue el primer proyecto, en secundaria trabajamos siempre contra reloj porque las sesiones son de 50 minutos, así que se logró llevar a cabo “*Music Break*” en un lapso de una hora treinta minutos, lo que logramos fue entrar en la dinámica de la vida cooperativa y de los proyectos, igualmente por el lapso del tiempo los estudiantes escribieron algunas impresiones de nuestro proyecto:

“La verdad fue la mejor clase para mí, porque jugué con Mayra, Ana y otras amigas jenga, turista mundial y otros juegos...” María Isabel



“El día jueves estuvimos escuchando música con mis compañeros , primero estuve con Rene, Vale, Michell y Gavo. Jugamos “Jenga Boom”, después adivina quien soy, al final la maestra nos dijo que acomodáramos todo y se terminó la clase, estuvo muy divertido...” Karen Paola

“Hoy pusimos nuestras mochilas en el piso, juntamos las mesas, repartieron juegos de mesa. En el pizarrón pegaron las reglas después fuimos a la mesa donde queríamos jugar. Después que nos fuimos a las mesas pusieron música y empezamos a jugar...” Julia Esther

Debo confesar que, al ser el primer proyecto, olvidé por completo las fases, estaba expectante de todo, nos dijeron que hacíamos ruido los maestros de otros grupos, pero me fui relajando cuando vi que las reglas se cumplían, se estaba gestando otra dinámica en mi salón de clases donde había cabida para la expresión, la propuesta,

la construcción de textos orales y quizá una relación distinta con la escritura, porque fluyeron las palabras en el papel, así sin más o alguna duda.

En cuanto a la producción de textos, aún estaba incipiente, lo que me importó en ese momento es que tuvieran experiencias, que tuvieran de qué hablar y qué escribir.

Episodio seis

Resignificar la vida en el aula con la escritura

Invariante pedagógica núm. 28: *Solamente puede educarse dentro de la dignidad. Respetar a los niños, debiendo éstos respetar a sus maestros, es una de las primeras condiciones de la renovación de la escuela*⁴⁰. El autor de este principio filosófico es nada menos y nada más que Celestine Freinet.⁴¹

Hacia ya varios años que escuché ese nombre en la Facultad de Filosofía y Letras, cuando el maestro Fernando Jiménez Mier y Terán conversaba en clase sobre la asamblea escolar, el cálculo vivo, el libro de vida, el método natural y nos proyectó un video sobre una escuela distinta... Entonces yo tenía diecinueve años, después de un tiempo, ya en la maestría retomé de nuevo esta pedagogía, cuando en un curso al que convocó el posgrado en la línea de lengua, conocimos la *Pedagogía Freinet* desde el *Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna*,⁴² y todo cobró mayor sentido.

A lo largo de varias sesiones nos introducimos en el estudio de las Técnicas Freinet, bajo la guía de maestros freinetistas: Marco Esteban, Socorro y maestros del MEMM, que guardan estrecha relación con la entonces responsable de la línea de lengua,

⁴⁰ Freinet, Celestin. (1972) es autor de *Las invariantes pedagógicas. Guía práctica de la escuela moderna*. Puede afirmarse que son los principios de vida didáctica de la Pedagogía Freinet.

⁴¹ Mucho puede decirse de Celestine Freinet, ya son varios autores que atienden su vida y pedagogía, pero yo quiero incidir en que el amor por recuperar la vida y alegría de los niños después de las dos guerras mundiales, fue un objetivo de vida de este maestro y didacta.

⁴² Actualmente este movimiento, el MEMM, en México forma parte de la Red de Movimientos Freinet en América, y realiza trabajo de formación en esta pedagogía. Participa en la medida de sus fuerzas en hacer que trascienda y en la formación de escuelas con estas técnicas.

Olimpia. Ellos, Marco y Socorro cuando trabajan este curso incorporaron a docentes que están involucradas directamente con ellos, pues han participado en la fundación de la escuela que se conoce como CEyCIS “José de Tapia Bujalance”⁴³, además de incorporar a compañeros profesores y colegas de su propio movimiento.

Mi mayor sorpresa fue ver de nuevo el nombre de mi maestro, Fernando Jiménez Mier y Terán, como autor de un libro: *Un maestro singular*⁴⁴. Resulta que recuperó la historia y pensamiento del profesor José de Tapia Bujalance⁴⁵, quien fue pionero de la pedagogía de Celestin Freinet en México y fundó la primera escuela freinetista. Estaba en esas reflexiones cuando pensé que las maestras podemos acompañar a escribir a los estudiantes por medio de la escritura y ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo invitar a la escritura? Ya con la experiencia de nuestro primer proyecto *Un break con música*, fui vislumbrando que la respuesta estaba en las prácticas de vida comunitaria, ya que los textos salen con naturalidad, soltura, imaginación y bastante honestidad en la pluma de los jóvenes de secundaria.

Las producciones escritas de los niños en su propia voz

Las técnicas que me inspiraron fueron el texto libre y el diario escolar, una mañana de lunes en el 1° D, decidí trabajar el texto libre, los niños venían del puente del 15 y 16 de septiembre. Cabe decir que estas técnicas no son ajenas a *Pedagogía por Proyectos*, como expresa su más fiel fundadora, están sumidas en ella. La estrategia que trabaja, el Módulo de escritura, las contiene, pero decidí que las pondría en práctica lo más cercano a como las establece Freinet. De inmediato comencé:

⁴³ Es una escuela en la Ciudad de México que se fundó con el apoyo del MMEM y trabaja en concordancia con ellos, y desde luego bajo la Pedagogía Freinet.

⁴⁴ Fernando Jiménez Mier y Terán (1989) escribe la primera vez sobre Pepe, como le gustaba que le dijeran a ese maestro singular, desde hace 25 años, cuando sale la primera edición en 1989 sobre su vida a base de entrevistas que llevó a cabo entre 1987 y 1988: “Un maestro singular”. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance. Un libro rico en la lucha por hacer visible la vida de los niños, la vida de maestros y de la educación donde los niños vivan y aprendan con gusto. La cuarta edición reestructurada y aumentada surge en 2014 con la editorial Tanteo, maestros de apie y cosas de niños, en 518 páginas.

⁴⁵ Nace en 1949, en la Ciudad de México, es Profesor e investigador en la UNAM, de la Facultad de Ciencias Políticas y en la Facultad de Filosofía y Letras en el Colegio de Pedagogía.

— *Hoy vamos a escribir, pensemos en algo que nos haya ocurrido en estos días, los sentimientos que hemos sentido, las personas que conocemos o a las que queremos, lo que hemos soñado o pensado, y escribámoslo en una hojita.*

— *¿Lo vamos a leer?* —, preguntó Paola con vocecita tímida.

— *Sí Paola, bueno si quieren compartirlo, porque recuerden que escribimos para comunicarnos y dialogar.*

Algunos estudiantes aún estaban somnolientos, eran las 7:30 y después de un puente de descanso, se notaba que tenían que hacer mayor esfuerzo para concentrarse. Pepé preguntó inquisitivamente: — *¿Cuántos párrafos?* —, respondí: — *Los que tú quieras* —. Algunos estaban ya escribiendo, pero otros aún tenían cara de duda. Esther me miró y dijo — *No sé qué escribir*—, y Laura que estaba a su lado respondió: — *A pues escribe del grito*—. Se refería al Grito de Independencia del 15 de septiembre. Leonardo interrumpió mirándome: — *Yo troné cuetes con mis primos, ¿de eso puedo escribir?* —, contesté: — *Si quieres, está bien.*

Mientras ellos y yo escribíamos, fui poco a poco recordando que la escritura según Josette Jolibert y Cristina Saraiki es una herramienta para comunicarse con el prójimo, y actuar sobre él, al convencerlo, informarlo, solicitarle, distaerlo, y hacer nacer emociones.⁴⁶ De esa manera todos comenzaron a escribir, por mi parte también escribía, lo que hice el 15 de septiembre, hay que dar el ejemplo, por si nadie quiere leer pensé. Estábamos concentrados. Llegó el momento de que aportaran su escrito.

Paola leyó su texto con mucho ánimo.

— *Regresé de la escuela bien cansada y me acosté en mi cama, pero mi mamá me levantó porque me dijo: “Ve a cambiarte y haz tu tarea y luego vamos a comer”. Y no le hice caso y me fui a ver la tele hasta la seis de la tarde.*

— *Luego mi tía llegó y me preguntó que si hice toda la tarea, y me espanté porque esa tarea era la que me habían encargado desde el viernes y comencé a hacer la tarea. A las 7 escuché a un grillito que por ahí estaba y salí al balcón a callarlo porque no me dejaba concentrar, pero cuando salí lo escuchaba dentro de la casa y me pasé*

⁴⁶ Jolibert Josette y Saraiki. (2007) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. p.127.

diez minutos adentro y afuera, adentro y afuera y adentro y afuera. Me rendí y decidí hacer mi tarea en mi cuarto y luego me acordé que el martes no había clases y me enojé y dejé de hacerla y me pasé toda la noche haciendo tarea y luego me dormí.

—*Muy bien*— contesté—, *¿Alguien tiene preguntas?*

—*Y diste “El grito”* —, interrumpió Pepé —, *¿y no saliste para nada de tu casa?*

—*Eso es lo que estaba viendo, la tele*—, respondió Paola.

—*¡Ah! vio “El grito” en la tele!*—, agregué.

—*¿Cómo callaste al grillo?* —, preguntó Leonardo levantando la mano.

—*Pues no lo encontraba, nada más me la pasaba adentro de la casa y lo escuchaba afuera, y me iba para afuera y luego lo escuchaba adentro y me fui para adentro, así me desesperé mucho*—, explicó Paola.

—*¿Por qué te desesperan? Si son bien bonitos*—, le cuestioné a Paola.

Respondió que el grillo no la dejaba concentrar para hacer la tarea, y se iba a la sala, luego a su cuarto, y allí estaba muy incómoda para trabajar, porque no había mesa y en el colchón no podía escribir. Para hacer diálogo entre todos les pregunté: —*¿A quién le desespera el canto del grillo?* —, varios fueron contestando y poco a poco se fueron escuchando gritos:

—*¡A mí..!*

—*A mí...*

—*¡A mí!* —, dijeron varios y yo rompí en asombro.

Al ver esto, lancé una pregunta un tanto motivadora, pues en ese momento me di cuenta que todo escuchaban atentos el texto de compañera Paola.

—*A ver, ¿una pregunta más? A ver ¿quién quiere preguntar?*

Se me hizo presente lo que menciona el libro de *Niños que construyen su poder de Leer y Escribir*, se afirma constantemente que escribir es una estrategia sobre todo personal, un proceso complejo que articula aspectos personales como son las representaciones, la memoria, lo afectivo, lo social y lo imaginario entre los principales. Los adolescentes comparten como un gran colectivo estos elementos y por ello resulta fácil apelar a las vivencias para propiciar la escritura y propiciar temas

de redacción. La lectura de Paola y las preguntas de sus compañeros animaron a otros a leer su texto como fue el caso de Leonardo:

—Fui a la escuela y me quedé muy enojado porque me mandaron a la fuerza, pero no me importó porque estuvo muy divertido el día. Ya al final del día estaba platicando con un amigo y le exploté un corrector en la boca.

Salí de la escuela y llegué a mi casa y me puse a jugar el PlayStation y vi la reta de FIFA y se descargó en 20 minutos y me puse a jugar y como me gustó mucho decidí que iba a comprar el juego cuando salga. Luego un amigo me invitó a jugar Futbol 14 y la verdad se quedó muy enojado porque me terminé la batería y como gané se fue más enojado. Luego me dormí y estaba soñando bonito y como me despertaron me enojé. Bueno, luego me bañé y me vestí y me fui. Luego fui a la casa de una tía y en el camino me caí, me divertí mucho porque con unos primos estaba jugando un juego de terror.

Luego llegué a mi casa y me dormí, me desperté al otro día, el 16 y me desperté muy temprano porque iba a ir al desfile porque tenía boletos para las gradas, ya que estaba en las gradas me regalaron una gorra, me dieron una Coca Cola. Luego quise ir al baño y estaban muy sucios y luego ya que acabo el desfile me quedé decepcionado porque nunca cayeron los paracaidistas, después como traíamos una cámara estaba grabando el ensayo y la bandera se cayó. Luego me fui a mi casa y me dormí, luego me desperté, vi una película y luego me

Uno a uno los estudiantes escuchaban, identificándose como iguales, hacían comentarios sobre el contenido, expresiones de atención que me permitieron comprender que la disciplina surge del mismo trabajo cuando se logra captar el interés de los jóvenes desde ellos mismos. No cabe duda que el trabajo cooperativo que se requiere para implementar Pedagogía por Proyectos estaba haciendo transformaciones, en un sentido coloquial parecía magia. No tuve que levantar la voz, no di órdenes.

Los jóvenes iban poco a poco derribando las barreras del individualismo para encontrarle un sentido al escribir, comunicarse al contar sus vivencias y leer para que les conociera el resto de grupo, íbamos por buen camino, por mi parte realizar estas prácticas más libres me generaba emoción ya que estaba practicando la mirada reflexiva, me iba perfilando a ser mediadora en el sentido de guiar los procesos, apoyar las interacciones que se generaban entre los jóvenes.

Presentación del Diario escolar 1 ° “D”

Junto con la ardua tarea de trabajar los proyectos de la SEP,⁴⁷ y los proyectos que propusieron los estudiantes, me embarqué en la actividad de desarrollar nuestro *Diario escolar*, técnica de la Pedagogía Freinet,⁴⁸ que no sólo en el grupo destinado a la intervención lo hice, sino en dos grupos: 1° “D” y 2° “C”. La intención fue resignificar la escritura, y que los jóvenes pudieran leer sus escritos. Si bien en Pedagogía por Proyectos se aplica el libro de vida textualizando en la pared, yo quería algo más cercano a cada uno, y esta técnica me lo proporcionaba, ya que el diario es instrumento que da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita.⁴⁹ Hubo distintas reacciones, pero similares en tanto que permitieron a los jóvenes reconocerse como autores y mirar en palabras escritas su propia alma.

Para presentar el diario les escribí y coloqué algunas fotografías de las actividades que habíamos realizados desde el inicio del año con fecha del 6 de febrero de 2015. Les leí lo siguiente:

Querido diario: Por tanto, trabajo he postergado tu presentación con el grupo 1° D, pero hoy es el gran día, estimados estudiantes: quiero invitarlos a escribir en este diario escolar todas sus vivencias, ideas, deseos, acerca de sus vivencias, ideas, acerca de la convivencia en la escuela y su forma de vivir fuera de ella. Preséntenos a su familia, mascotas, amigos, cuéntenos que hacen en sus tiempos libres, a dónde les gustaría viajar, a donde han viajado. En fin todo lo que ustedes quieran. Si de repente no saben qué escribir comparta un texto que les guste, un cuento leyenda, chiste, historia, o pregunten a su familia qué podrían compartir.

Bueno ahora quiero contarte un poco de todo lo que hemos hecho desde el inicio del ciclo escolar como haber decidido todos los proyectos que queríamos hacer. Salieron proyectos muy interesantes. El primero que realizamos fue “Music Break” elegimos las canciones que queríamos escuchar, cada una propuso una, además los chicos

⁴⁷ SEP: Secretaría de Educación Pública. Es nuestra máxima autoridad en educación, quien impulsa reformas y desde luego los planes y programas de estudio de distintos niveles.

⁴⁸ Esta técnica en llevar un diario escolar del grupo, el docente escribe presentado el diario a los jóvenes y ellos deciden como organizarse apoyados por el maestro para llevarlo escribirlo a diario. Ver Movimiento Mexicano para la escuela Moderna, A. C. *La pedagogía Freinet Principios, propuestas y testimonios*. 1997.

⁴⁹ *Ibidem* p. 47

compartieron juegos de mesa, con sus compañeros. Lo planeamos varios días antes y ya un jueves lo realizamos. Yo llevé mi bocina, Laura y Jesús trajeron la música, Monse, Paola y Diego y otros jóvenes trajeron juegos, hicimos equipos y nos divertimos mucho, antes realizamos un reglamento para que conviviéramos muy bien.

En noviembre hicimos y planemos el proyecto “Pan y Chocolate” aprovechamos la festividad de día de muertos para conocer más sobre la tradición mexicana. Los jóvenes me sorprendieron porque todo participaron animadamente, se expusieron los elementos de la ofrenda, las flores que aromatizaron el camino de las almas, las velas, lo iluminaban. Luego cantamos historias de terror, leyendas de muertos e historia de aparecidos.

Para el periódico mural de noviembre hicimos calaveritas dedicadas a personas que habían muerto, también dedicaron sus calaveritas literarias a las mascotas, estas se expusieron en el periódico mural de la escuela.

En diciembre el grupo ganó el concurso de villancicos en inglés, lo que les valió un punto extra en su calificación de español ¡son unos campeones!

En general quiero felicitar al grupo por sus esfuerzos en el mes de agosto, septiembre, octubre, noviembre diciembre y enero, les repito que son un excelente grupo y muy talentoso. Ahora estamos en el proyecto de 1ºD ¡BOOM! Donde hemos visto aún más el fruto de su trabajo. Para despedirme espero todas y todos estén aprendiendo, yo como maestra aprendo diario de ellos.

Los quiere, su maestra Raquel...

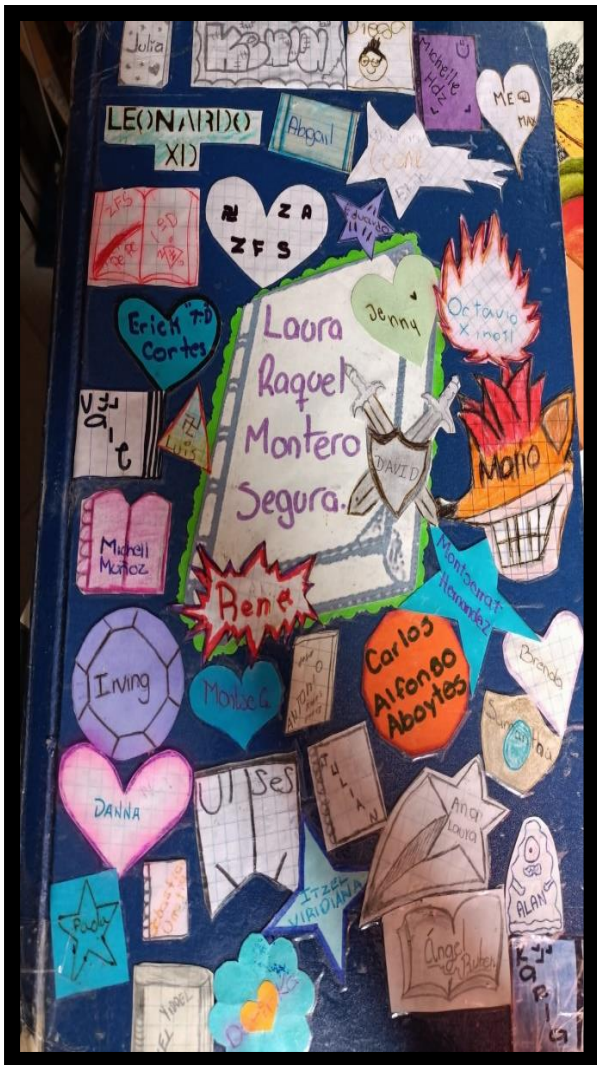
Durante la lectura, pude notar que todo el grupo estaba en silencio, no fue necesario alguna moción de orden, el grupo escuchaba muy atento. Confirmé que estábamos desarrollando ya la vida cooperativa, es decir, “actuar juntos”, se promovió un ambiente estimulante en actitudes positivas que generaran confianza en los jóvenes para poder aprender.⁵⁰

Este hecho me conmovió sobre manera, aprendí una gran lección: hablar de ellos, de uno de nosotros, cobraba un sentido importante para la adquisición de la escritura y el ejercicio incesante de la lectura.⁵¹

⁵⁰ Formar niños lectores, productores de textos Propuesta de una problemática didáctica integrada p.6.

Los niños se abalanzaron sobre el diario para poder observarse en las fotografías, tocar, el diario, ahora les tocaba a ellos y de un nosotros, cobraba un sentido importante para la adquisición de la escritura y el ejercicio incesante de la lectura. Los niños se abalanzaron sobre el diario para poder observarse en las fotografías, tocar, el diario, ahora les tocaba a ellos y comenzaba una nueva etapa para mí, ellos escribirían y yo estaría atenta a cada palabra que emanara de su pluma...

Como el cuaderno no estaba forrado, Yetlanezi se propuso para hacerlo. Al día siguiente lo mostró al grupo. Puso un libro con mi nombre en grande. Cuando lo enseñó, explicó: —Yo forré el diario con un libro y atrás hay un libro que dice el nombre de la maestra—. Entonces Mario comentó que faltaban los nombres de todos. Su propuesta dio lugar a que cada uno realizara su nombre para después pegarlo en el cuaderno del diario. Me sentí satisfecha de cómo la vida cooperativa y democrática iba surgiendo, sin que yo lo organizara, sino que mi papel era la mediación.

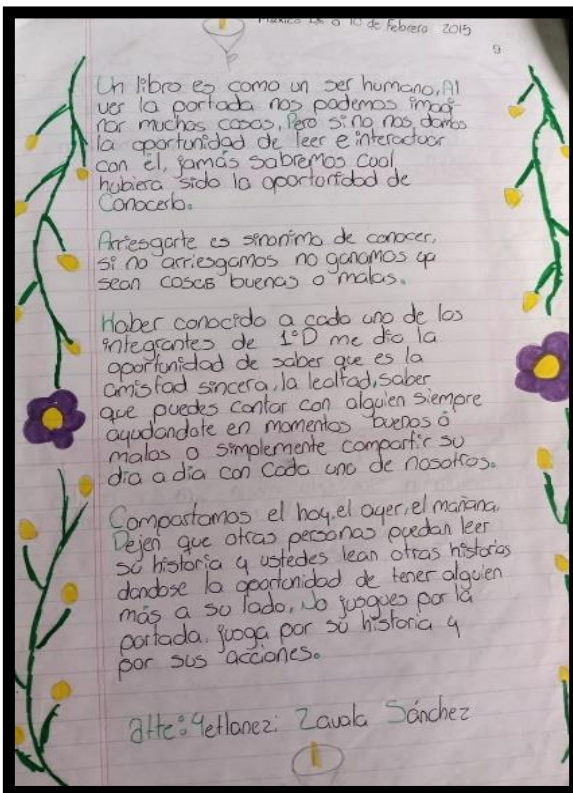


Uno por uno los jóvenes escribían en nuestro libro, todos estábamos atentos, en silencio era un espacio íntimo de confianza y respeto, donde estuvimos de acuerdo. Los textos se convertían en maravillosas historias de vida, emocionantes, alegres, trágicas, incluso el diario sirvió para

solucionar conflictos y tejer lazos de amistad. Dos textos de estos estudiantes son el reflejo de lo escrito por los estudiantes en el diario y del avance de reconfigurar la escritura en este grupo, aspirando que trascienda en la escuela secundaria.

El primero es de Yetlanezi:

Ese día, al escucharla, el grupo y yo nos quedamos mirando emocionados. La voz tierna y las palabras sabías de Yetlanezi no sólo nos llegó al corazón sino también nos llevó reflexionar y suspirar, entonces dije: *—Muy bien, un aplauso, por favor, ¿alguien*



quiere comentarle algo a su compañera?—.

Laura expresó: *—Yo te felicito por tus hermosas palabras—.* Todos estuvimos de acuerdo y volvimos a aplaudir.

México D, F. a 10 de febrero
de 2015

Un diario es como un ser humano, al ver la portada nos podemos imaginar muchas cosas, pero si no nos damos la oportunidad de leer e interactuar con él. Jamás nos daremos la oportunidad de conocerlo.

Arriesgar es sinónimo de conocer, sino arriesgamos no ganamos ya sean cosas buenas o malas.

Haber conocido a cada uno de los integrantes del grupo 1ºD me dio la oportunidad de saber qué es la amistad sincera, la lealtad, saber que puedes contar con alguien siempre en momentos buenos o malos, o simplemente compartir su día a día con cada uno de nosotros.

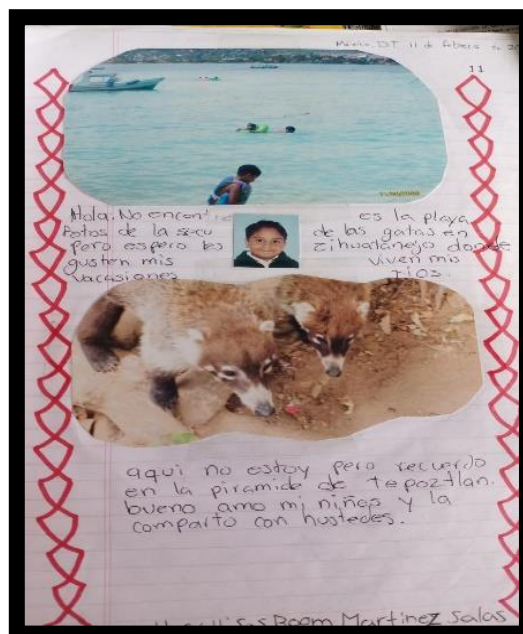
Compartamos el hoy, el ayer, el mañana, dejen que otras personas puedan leer su historia y ustedes de tener a alguien más a su lado. No juzgues por la portada, juzga por su historia y por sus acciones.

Yetlanezi Zavala Sánchez

El segundo texto no por breve, se identificó con la etapa adolescente de los chicos, lo escribió Ulises:

México, DF, 11 de febrero de 2015

Hola, no encontré fotos de la secu, pero espero les gusten mis vacaciones en la playa de Las Gatas en Zihuatanejo, donde viven mis tíos. Aquí no estoy, pero recuerdo que en la pirámide de Tepoztlán. bueno amo mi niños y la comparto con huéspedes. Atte:
Ulises Boom Martínez Salas



Trabajar bajo la didáctica que propone

Pedagogía por Proyectos se manifestaba en los escritos de los niños al sentirse en libertad de escribir lo que sienten, lo que opinan. Eso hace que sus textos sean originales, vivos y sentidos. Haber dado mayor énfasis a las técnicas freinetianas como es el texto libre, en el diario del grupo rendía frutos y no se obliga a escribir a los chicos. Si bien el texto de Ulises ofrecía faltas ortográficas y de coherencia, como dice Cassany,⁵² había que revisarlas desde una gramática pedagógica, y en eso habría que trabajar con el Módulo de producción de textos.

No había entrado de lleno a la producción de textos narrativos, pero el panorama que se me ofrecía, me hacía sentir que íbamos por buen camino. De manera natural trabajando aspectos del problema que se relacionaba con ese tipo de textos, desde tomar en cuenta sus intereses hasta trabajar la estructura textual y la propia ortografía. A la par de estas prácticas de escritura, realizamos en el mes de diciembre con apoyo la maestra Socorro Bolio bibliotecaria, la lectura de libros.

⁵² Cassany, citado por Carlos Lomas en el tomo 2 de *¿Qué hacer con las palabras?*, menciona que, con el enfoque comunicativo, la gramática pasa a segundo plano. Eso no significa que no debe considerarse, si no que primero hay que cuidar lo que se quiere expresar, y posteriormente cuidar ese aspecto de la lengua. Esto lo he tenido presente a lo largo de la intervención Pedagógica, pero también posteriormente y no que quede únicamente en ella.



Organizamos en el salón de clases una presentación de libros donde cada estudiante expuso de que trató su texto narrativo, e identificaron datos como características del autor u autora, la organización del libro, personajes, y su opinión acerca de lo leído.

Esta actividad propició el interés de los jóvenes por la lectura y las formas en que están escritos los textos, me hizo pensar en Judith Kalman cuando afirma que la alfabetización está pensada en como un mosaico de prácticas sociales⁵³, en la secundaria estas actividades propiciaban la experiencia y participación en prácticas sociales que los involucraran en la cultura escrita y como expresa Margaret Meek⁵⁴ en ellas cobran conciencia de qué leer y escribir y que podemos elegir no leer y escribir.



Estas decisiones son las que nos conforman como hablantes de una lengua. Los frutos de la intervención se iban recogiendo en experiencias nuevas para los estudiantes, y para mí como una nueva docente de español.

Los avances que se lograron con la puesta en marcha de las técnicas Freinet, aportaron sin duda, un cambio notorio en la actitud de los estudiantes respecto a los fines de la escritura, estas, permitieron que poco a poco se sintieran seguros en expresar sus vivencias al escribir, sin tanto temor a la hoja en blanco, o miedo al decir de la maestra u opinaran los compañeros de grupo. Inclusive entendieron que

⁵³ Kalman Judith, *Saber lo que es la letra*, SEP, 2004.

⁵⁴ Meet Margaret, *En tono a la cultura escrita*, FCE, 2004.

los textos sirven para comunicarse con otros y establecer un diálogo directo con el lector. Lo anterior se hizo fehaciente cuando sus compañeros permanecían en una actitud de escucha, les hacían preguntas directas y lograban un diálogo con el resto del grupo, por su puesto los acercaba en contacto social, la comunicación escrita y oral fluía de una manera natural.

Episodio siete

Bienvenidos a una nueva expedición en busca de lo extraño lo curioso y lo increíble...⁵⁵

Comenzamos... Proyecto 1ºD ¡BOOM!

El proyecto que todos los estudiantes estaban esperando con emoción había llegado a su tiempo.... a mí me ponía nerviosa, porque fue mi primera intervención, pero gracias a las experiencias previas me sentí lista. También se convirtió en mi estreno al organizar excursiones. Desde agosto teníamos escrito en el Proyecto anual: salir a excursiones, aún no teníamos claro el destino, pero de eso justamente se trataba el proyecto. Les comenté, —En este proyecto queremos salir de excursión, la pregunta es ¿a dónde quieren ir? — de inmediato se dejaron escuchar las propuestas con gritos emocionados:

—A ¡Six Flags!,

—¡Teotihuacan!,

—¡Chapultepec!,

—¡Papalote¡

—¡Venados acariciables!

—¡A un balneario! ...

Parecía que sus propuestas eran interminables. Yo tenía planeado lo que les quería decir para organizarlos, pero me detuve, recordé mi rol de docente mediadora. En el proyecto se trataba de que los adolescentes se organicen, propongan resuelvan las

⁵⁵Esta referencia está basada en la excursión que realizamos al Museo de Ripley, basado en las historias de Robert Leroy Ripley en su programa televisivo.

situaciones que se les presenten y por ello les pregunté — *¿Cómo resolvemos a qué lugar asistir si hay tantas propuestas?* — Se quedaron un momento en silencio, pensando. Entonces Alan comentó: — *Hacemos equipos y los exponemos* —, y los demás asintieron. Percibí que lo realmente quería decir es que querían argumentar sobre lo que propusieron. La iniciativa de Alan me dejó ver que su autonomía se fortalecía no sólo en él, sino también en la recepción del grupo ante lo que él proponía hacer. Intervine respondiendo a su propuesta: — *Me parece muy bien, vamos a realizar nuestra lista de actividades para saber que vamos a hacer cada uno durante el proyecto, antes necesitamos un nombre para este proyecto, se aceptan propuestas: excursión fantástica, escape de la escuela y Francisco gripo 1° ¡D BOOOM!* — A todos les pareció buena idea y gritaron: —*¡¡SÍ!!*, fue el nombre del proyecto.

Comenzamos la aventura con la herramienta que organiza la vida del grupo y le da estructura al proyecto, el *Contrato colectivo*. Jolibert sostiene es la organización clara y precisa de las responsabilidades y el tiempo del proyecto.⁵⁶ Cabe mencionar que se realizaron modificaciones tomando en cuenta el tiempo de las sesiones por semana y el que en secundaria son módulos de 50 minutos, así que quedó de la siguiente manera:

**Contrato colectivo
Proyecto: 1°D ¡BOOM!**

	Responsables	Material
Formar equipos	Todos y los equipos	Hojitas, cuaderno
Exposición frente al grupo	Todos y los equipos	Carteles, propuestas
Consenso para elegir el lugar a donde vamos a ir.	Todos y los equipos	Pizarrón, plumones
Realización de carta a la directora.	Todos y la maestra	Cuaderno, hojas, impresora
Comunicado para los padres	Todos y la maestra	Cuaderno, hojas, impresora
Elaboración del permiso	Todos y la maestra	Cuaderno, hojas, impresora
Redacción del reglamento	Todos y la maestra	Cuaderno, hojas, impresora
Excursión	Todos y la maestra	Camión, lunch, dinero
Trabajo después de la excursión	Todos y la maestra	Cuaderno, hojas, impresora, dibujos

⁵⁶ Niños que construyen su poder de leer y escribir

De inmediato nos dimos a la tarea con la primera actividad: la conformación de equipos. No les precisé la cantidad de elementos que integrarían cada equipo, los dejé en libertad para que se sintieran más a gusto, así mismo con el lugar que eligieran, sólo a condición de que no se repitiera. La organización que distribuída así:

No, de equipo e integrantes	Lugar
Equipo 1 Danna, Brenda, Ana Laura, Julia, Karla, Jessica, Gabriel,	Chapultepec
Equipo 2 Carlos, Irving Alberto, Axel, Jesús, David, Erick, Julián, Maximiliano, Bryan, Ulises	Deportivo de los electricistas
Equipo 3. Darinka, Paola, Rene, Samantha, Viridiana. Michel, Jennifer, Erica, Diego	Papalote Museo del niño
Equipo 4 Alan, Francisco, Pepe Emanuel, Michel Hernández, Valeria, David, Eduardo.	Museo de Cera y Museo de Ripley
Equipo 5 Eduardo, Brayan, Monse, Sebastián, Karla, Rubén, Mario, Octavio, Luis	Bosque de Tlalpan.

Al ser un grupo numeroso, los equipos muy nutridos. Cada uno propuso un lugar para visitar. Les pedí que buscaran información de costos, direcciones y características.

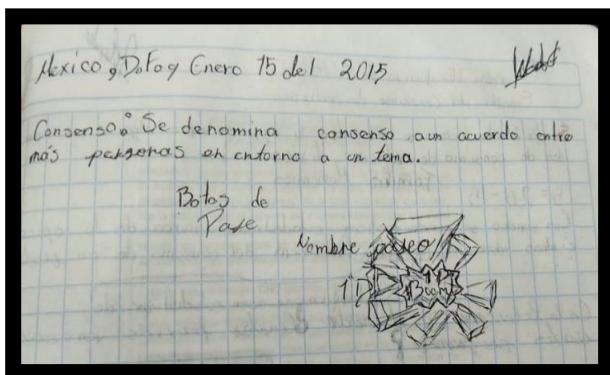
Posteriormente los encaminé a que indagaran información para presentarnos las ventajas y desventajas de realizar el viaje al lugar propuesto. Me sorprendió el nivel de interés que mostraron los adolescentes, fue sin duda resultado de la vida cooperativa que estuvimos construyendo desde el inicio de la intervención, ya que

los estudiantes se conocían entre sí, tomaban decisiones sobre la vida de la clase, se repartían responsabilidades, y se solucionaban conflictos⁵⁷.

Cada equipo, uno a uno, expuso de forma interesada sus hallazgos, en esos días asumiendo mi papel de docente investigadora, grabé las intervenciones, pero cuál sería mi sorpresa que el dispositivo se quedó sin espacio de almacenamiento, y perdí todo lo desarrollado para la discusión, lo lamenté, aunque también lo comprendí porque eso pasa en la vida del aula, y en general en la vida los momentos más memorables se van quedando en el recuerdo... Cuando terminaron las exposiciones estuve preparada para el conflicto, porque era evidente que cada equipo hizo con interés su investigación porque quería que se dijera sobre su propuesta. Ante la dificultad pude recuperar las siguientes conclusiones a las que llegaron:

- Al Bosque de Chapultepec no podemos ir porque es un lugar abierto sin vigilancia.
- El Museo del papalote es para pequeños.
- Teotihuacan está muy lejos para ir en la semana.
- No podemos hacer actividades en albercas, porque está prohibido.
- El Bosque de Tlalpan también es un lugar abierto, es inseguro.
- El Museo de Ripley y el Museo de Cera están muy cerca, nos dan cine cuarta dimensión y un lunch.

Les dije: — *Felicito a todos los equipos por su excelente participación, los lugares son geniales para la excursión. Les voy a regalar una palabra nueva se llama CONCENSO, esto es tomar acuerdos entre todos los miembros de un grupo o entre*



varios grupos por consentimiento, es decir que todos estemos de acuerdo, por tanto les pregunto: ¿cómo podemos estar de acuerdo a dónde ir? —, los chicos se miraron entre sí.

Querían que su propuesta saliera, pero la propuesta de Erica, quien tomó la

⁵⁷ Interrogar y producir textos auténticos :vivencias en el aula

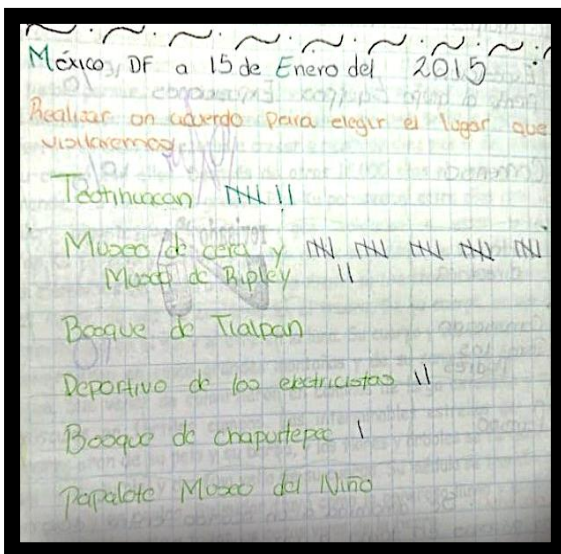
palabra, los llevó a definirse: — *Es mejor hacer una votación* —, les volví a preguntar qué opinan y asintieron. Entonces realizamos la votación y quedó de la siguiente manera:

México, D, F a Enero 15 del 2015

Consenso: se denomina consenso a un acuerdo entre más personas en torno a una tarea.

El resultado fue contundente: veintisiete votaciones para El Museo de Cera y Museo de Ripley; la segunda opción fue Teotihuacan, con siete votaciones. Después de esto, teníamos listo el escenario para lo que seguiría.

Vivir el conceso es un proceso, de la vida cooperativa y democrática está vinculado con las prácticas socioculturales de los jóvenes, experiencias anteriores y formas de resolver sus problemáticas, el conceso se vislumbra como lo ideal en una sociedad que poco a poco construye intereses comunes, sin embargo, los estudiantes al estar en contacto en sus prácticas cotidianas prefirieron resolver esta situación con una votación.



México, D.F a 15 de enero de 2015

Realizar un acuerdo para elegir el lugar que visitaremos:

- Teotihuacan **7 votos**
- Museo de Ripley y Museo de Cera **27 votos**
- Bosque de Tlalpan
- Deportivo de los electricistas **2 votos**
- Bosque de Chapultepec **1 voto**
- Papalote Museo del Niño

Jolibert y Sraiky sostienen que uno como docente busque evitar las votaciones, que esta tiene que ser la última opción. Ellos se escucharon atentos, interesados, pero no atinaban a decidir, y esta vez Érica y no yo, hizo surgir una idea para desatar falta de

toma de decisión como si fuera un regalo. Ciertamente, no era un problema cognitivo como lo expresa Pedagogía por proyectos en cuanto a que la *pedagogía del regalo* se ocupa para desatar un problema cognitivo, y seguir con el proceso de conocimiento, era más bien que no se atinaba a tomar de decisión cada estudiante, pero la propuesta de la chica funcionó para desatar la indecisión.⁵⁸

Interrogación de textos: la carta a la directora

El proyecto continuó con la actividad de escribir una carta a la directora para lograr el permiso para ir al Museo de cera. Los estudiantes estaban familiarizados con las cartas personales, pero no con las formales, por lo tanto el día que nos tocaron dos sesiones juntas realicé la estrategia de *Interrogación de textos*, que consta de tres momentos principales: la primera es la preparación con el encuentro con el texto; la segunda, es la construcción de la comprensión del texto, y por último, la sistematización metacognitiva y metalingüística.

El texto a interrogar se enmarcó en la necesidad real de leer una carta formal para llevar a cabo el proyecto, así que escribí un ejemplo de ella en pliegos de papel bond para que los jóvenes pudieran leerlo. Me esmeré para que pudieran leerlo lo realicé en formato muy grande. Al colocarlo en el pizarrón les pregunté — *¿Para qué traje este texto?* — Alan respondió — *es una carta y vamos a escribir una a la directora para que nos deje salir.*— El contrato colectivo estaba pegado en la pared del salón por tanto fue fácil distinguir la actividad que planeamos con anterioridad. Lo que siguió fue la lectura silenciosa del texto, que corresponde a la segunda fase de la estrategia, cada estudiante desde su lugar leyó en silencio el documento.

Cuando los niños terminaron de leer les pregunté, para confrontarlos con el texto — *sobre qué asunto trata la carta*— Irvin contestó — *Es sobre una petición para pedir una plática de obesidad, para los niños de la escuela y piden a un hospital vaya a la escuela.*—, después de reconocer la respuesta pregunté si alguien más tenía otro

⁵⁸ La estrategia de *pedagogía del regalo* es responsabilidad de los docentes identificar hasta donde pueden llegar sus estudiantes en la resolución o acercamientos teóricos y prácticos. Pág. 87 En *Niños que construyen su poder de leer y escribir*.

datos. Fernanda aportó, *—primero se presentan y luego hacen la petición—* Hubo silencio, por un momento y lo interrumpió Paola *—lleva un destinatario—* Allí me di cuenta que atravesábamos a la tercera fase de la interrogación de textos que es la sistematización metacognitiva y metalingüística, donde surge una reflexión de las secciones del documento, su propósito comunicativo y las partes que lo componen.

Brenda dijo *—tiene despedida, cuerpo de la carta.* — Los apoyé con preguntas comentando *— ¿cuáles son las características de una carta forma? ¿qué dirían?—*

Jessica: *—Que es una carta donde se ocupan palabras formales, no son personales ni familiares.—* Posterior les espete *¿quién se está comunicando?* Cesar aportó *—Los alumnos de la secundaria 21 de primer grado y el Licenciado Salomón García de la Secretaria de Salud.—* Identificaron que poco a poco los elementos de la carta, en relación al asunto Mario comentó *— están pidiendo una conferencia sobre la Salud, están solicitando la presencia del licenciado en la escuela.* Les seguí preguntando *—Muy bien, pero ¿cuál es el tema en concreto?* Yetlanezi aportó *—Una conferencia de cómo prevenir la obesidad—.*

Darinka preguntó — maestra *¿Qué es lucrativo y antemano?—* Le contesté que buscaríamos el significado de las palabras en el diccionario, y mientras tanto participé. *—¿quién me quiere decir las partes de la carta en orden?—* Alan levantó la mano y comenzó a decirla *—Fecha, asunto, destinatario, destinatario, saludo, cuerpo de la carta, la despedida, remitente y la firma—.* Jessica con plumones marcaba la silueta de cada una de las partes de la carta y después pudimos realizar la silueta del texto en el pizarrón, dialogué con los alumnos *—¿para qué creen que nos sirve hacer nuestro cuerpo o silueta de la carta formal*

- Para reconocer sus partes.
- Para saber cómo se escriben.
- Para que tenga todos los elementos.

—Muy bien, para que tenga todos sus elementos. Bueno, ahorita van a copiar esta carta y después vamos a hacer en otra hoja sólo la silueta, y le van a ir poniendo las

partes que tiene la carta. Y otra pregunta para participación ¿qué debemos de saber ya del contenido para redactar una carta formal?

Octavio: *—El lugar a donde vamos a ir, el día, costos y el programa.*

Laura: *—El reglamento del viaje y los costos*

Michell *—Se utilizan palabras del lenguaje formal como cargo, solicitamos, estimado, lucrativo y antemano.*

Esther levantó la mano dijo— *ya busqué que significa lucrativo: que produce dinero y antemano con adelanto en el tiempo respecto de un hecho o circunstancia—* Alan señaló, *entonces ¿qué quiere decir de “Antemano le agradecemos?”—* Les contesté que era una forma de agradecer la atención de leer y tratar nuestro asunto, sí viene el Secretario de Salud o no viene, nosotros le agradecemos, es formalidad.

Al final copiaron en su cuaderno la silueta de la carta y pasamos a un asunto trascendente de la Pedagogía por Proyectos, el trabajo había derribado las barreras del aula, ahora varios grupos querían sumarse a la excursión y al ser un proyecto de grupo debíamos tratarlo colectivamente. Intervine: *—Para empezar, les felicito por todo el trabajo que han hecho y hemos desarrollado a lo largo del año, son un grupo que ha entendido el sentido de los proyectos, si se dan cuenta hemos hecho los tres proyectos que planteamos desde el inicio escolar, ahora les comento que el grupo 1° “E” me preguntó, sí pueden ir con nosotros a los museos, la pregunta es, ¿están de acuerdo de que se vayan? —.* Hubo un silencio y de inmediato asintieron, no hubo objeción, ese día concluimos la sesión con esa decisión. Cando se trabaja por proyectos, poco a poco se va integrando la comunidad porque las actividades naturalmente les resulta interesante a otros jóvenes porque fueron propuestas por sus iguales y coinciden en la atracción de los proyectos.

Escritura de la carta de manera colectiva

Pedagogía por Proyectos desarrolla la estrategia de Módulo de aprendizaje de la escritura que está dividida en tres etapas: preparación para la producción de textos,

gestión de la actividad de producción de textos y sistematización metacognitiva y metalingüística.

Después de identificar con la estrategia de *Interrogación de textos* los elementos de la carta formal, lo que seguía fue la escritura. Por tanto, pasamos de inmediato a la Gestión de la producción del texto. Para la escritura, yo participé con la escritura en el pizarrón, porque Laura comentó que mi letra se alcanzaba a ver desde atrás. Les dije :

—*Vamos a escribir nuestra carta ¿cómo iniciamos?*, se hizo un silencio porque dudaron en participar, así que pregunté de forma directa --*¿qué opinas César?*—, y respondió: —*Hay que ponerle estimada directora por medio de la presente no sé qué más ...*

—*Sí, bien, quién quiere participar*— pregunté.

Darinka propuso: — *Le pedimos de la manera más atenta... nos deje ir al Museo...*

Julia continuó: — *Pero antes de eso: por medio de la presente le informamos que el grupo 1°D, realiza el proyecto llamado “1°D Boom”*—. David gritó:— *Punto y aparte*—.

Para ir propiciando la participación les impulsé: —*¿Quién quiere seguir desde el punto y aparte?, vayan dando ideas, para que así puedan aprender a hacer cartas formales, vamos leyendo, fíjense bien en lo que llevamos:*

Estimada directora:

Por medio de la presente le informamos que el grupo 1°D está realizando un proyecto llamado “1°D Boom”.

Ángel comentó: -- *Yo digo que no lleva el estimada, porque eso no es formal, yo le pondría sólo directora--*. Les pregunté: — *¿Qué opinan los demás?* — me contestaron varios: — *Pues sí porque no hay mucha confianza... Ni la conocemos.. Bueno no hablamos con ella..* —, entonces borré el estimada. Erick agregó: — *A cargo de todo el grupo y la profesora, y ponemos su nombre allí*— Julian grita: *yo quiero escribir, lo haré bien*. Le respondí: — *Entonces hacemos la prueba--*. Julian, pasa a escribir:

—¿Qué más vamos a explicar?—. Yetlanezi continúa: —Que por este medio pedimos su autorización—. Interviné para irlos orientando: — *Para este proyecto pedimos su autorización. A ver ¿qué estamos planeando?*—. Me responden en coro: — *La salida*— Continuo: — *Bien; para este proyecto estamos organizando una excursión a los museos, ¿cuáles?*—. Otra vez contestan en coro: — *¡Al Museo de Cera y Ripley!*—. Les voy siguiendo la idea: —Bien, al Museo de Cera y Ripley—y les pregunto cómo escribirlos, pues Julián ha escrito todo con minúsculas. Dicen al unísono: —Con mayúsculas—, Julian corrige la letra de cada sustantivo, pues captó la idea sin que le aclararan más sus compañeros. Yo le continuó para que prosigan la idea: --*Que se encuentra, y ahora sí ponemos la dirección. ¿Dónde está ubicado?*--. Todos contestan: — *En la Calle Londres*--. Les respondo: —*Bien, entonces le ponemos: que se encuentran ubicados en la Calle Londres No.. ¿quién había escrito la dirección?*— Estaban muy atentos, pero se ve que no esperaban que se tenía que ser tan precisos, así que de momento se quedan callados, y uno de ellos que ya comenzaba a hojear su cuaderno respondió rápidamente: —*¡Yo!, Ok, ya la tengo, Col. Juárez, Del. Cuauhtémoc.*

Les aclaré lo que hasta ahora teníamos: -- *Para este proyecto estamos organizando una excursión al Museo de Cera y Ripley que se encuentran ubicados en la Calle de Londres No. 6 Col. Juárez, Del. Cuauhtémoc de esta ciudad. Punto y aparte*--, continuo el interrogarlo mirando al grupo: —*¿Y qué necesitamos?*—, el grupo responde:

—*Trasporte.*

— *El costo* —, responden, y les ayudo al decirles: — *Antes de eso: Por lo cual, pedimos su autorización*—. Mario menciona: —*Maestra, pero no puso la hora de salida*—.uno de ellos.

Les aclaro: —*A eso vamos: Por lo cual pedimos su autorización para salir tentativamente, porque aún no estamos seguros, el día 6 de marzo. Punto y aparte, y ahora sí nos despedimos ¿qué vamos a poner?*

Karla —*Pero faltaría la hora y el precio*—

Raquel—*Sí, muy bien, entonces ponemos: El costo*—

Abraham: *—¿Y si no nos deja la directora—. Identifiqué que estaba preocupado —¿Por qué preguntas eso? Y respondió :—Digo porque el permiso lleva un proceso, ¿qué pasaría si la directora dijera que sí y el supervisor que no? De inmediato hubo rostros preocupados.*

Busqué tranquilizarlos y darles seguridad:

—No se preocupen nosotros estamos en manos de la directora, si la directora del plantel nos deja ir entonces la supervisión nos van a dejar ir. Ahora, no podemos asegurar nada, pero nosotros estamos intentando y por eso vamos a entregar la carta que este mejor redactada, para que ella nos pueda dar el permiso, ahora niños, ustedes deben confiar también en el trabajo que se está haciendo, no crean que nada mas voy a entregar esto, yo voy a entregar, como docente, mi plan que lo traigo hoy. Voy a poner por qué es la excursión, cuáles son los objetivos, que aprendizajes de la materia se van a desarrollar, por qué este grupo, etcétera. Yo entrego esta parte, la carta que elaboraron ustedes y entonces eso nos va a hacer constar que estamos trabajando, porque no lo hacemos para matar clase. Es algo que ha surgido de los proyectos que hemos hecho y que vamos a hacer, a ver, esta excursión ¿desde cuándo la planeamos?

Jesús respondió *—Desde la primera clase, al inicio del año en agosto.*

Respondí *—Desde la primera vez que nos conocimos, porque les pregunté ¿qué proyectos quieren hacer? Exacto, desde agosto.*

Tuve que aclararles que salir lleva un proceso institucional, pues hay que buscar autorizaciones, fu interesante ver que este tipo de tramites administrativo como a los adultos nos desaniman en cierta medida porque no está en nuestras manos. En este momento tocaba atender el área socioemocional y alentarlos a seguir con los planes. Incluso estas características de desanimo son propias en los adolescentes, a pesar de que habíamos acordado en ir con el grupo 1° “E” se desanimaron y dijeron que no querían ir en el mismo camión con ellos, recordé que Jolibert menciona que durante los proyectos, hay momentos de tensión grupal donde se ve reflejada lo efectos del

mundo social, para ello me apoyé en el profe Pachicano que junto conmigo seguimos impulsando el proyecto y al ver más apoyo reanudaron los ánimos. Para continuar, se colocaron en parejas para escribir su carta quedamos que la traerían al siguiente día escrita en un papel bond para pegarla en la pared.

El proceso de corrección de la carta y la obra maestra.

Seguíamos en el proceso de gestión de la escritura. Los niños llegaron al otro día muy animados, les cuestioné: — *¿Quiénes trajeron la carta?*— me sorprendí al ver muchas manos levantadas. Casi todo el grupo había cumplido. Entonces les indique que entre compañeros nos ayudaríamos a revisarlas y para ello que las pegaran en el pizarrón

Las comenzaron a pegar y quedó repleto de propuestas de cartas. Indiqué:

— *Cada una de las parejas, pasará a leer una a una las cartas y realizara comentarios con los plumones que les estoy dando, recuerden que la corrección es al trabajo escrito.*

Así lo hicieron y una a una fueron leyendo y marcando las correcciones. Este proceso fue develador, porque quité la presión de que sólo yo tengo el poder de corregir porque lo sé todo como profesora. Al respecto Jolibert y colaboradoras mencionan que los lectores- escritores se vuelven “expertos” sobre las producciones y tiene la capacidad para detectar e interpretar los errores y reconocer los logros.⁵⁹

Este proceso duró aproximadamente cuarenta minutos, al final estuvimos observando una a unas las cartas y sus correcciones. Todas tenían similitudes y algunos erros también parecidos. Así que fuimos descartando escrituras, pero de acuerdo al contenido y la información de la carta. Al final les pregunté: —*¿Podemos entregar esta la carta está a computadora y pluma?* Respondieron en coro ¡NOOO!... Elegimos entonces la versión final que correspondía al equipo de Darinka y Samantha, fue la elegida. Los demás me dieron la tarea de revisar la ortografía.

⁵⁹ Niños que construyen su poder de leer y escribir página 132.

Darío se propuso para pasarla a computadora y Laura trajo el sobre, pero al final lo usamos. Dijo Irvin, tenemos que firmarla todos, así que Alejandro, fue ve por unas hojas blancas, y todos firmaron con su nombre completo, y quien tenía firma, así lo hizo.

Elegimos a una comisión para llevar la carta que fue Octavio, Darinka, Samantha y Paola, pero la directora estaba en junta y no los pudo atender, así que más tarde yo fui quien entregó nuestra obra maestra de carta formal para seguir con la realización del proyecto.

Episodio ocho ***Viaje fantástico, figuras de cera*** ***y el mundo de lo increíble y maravillosos...***

Después de la carta y la respuesta que nos realizó la directora y contestó al grupo nos dimos a la tarea de realizar la interrogación de dos textos que con sus distintas etapas de la estrategia que se utiliza, ayudaban mucho a fortalecer la producción de textos. También hicimos interrogación de un permiso para después producir uno dirigido a los padres de familia con el fin de que autorizarán la salida de las y los estudiantes a los museos y el programa de nuestra excursión.

Producción del permiso

Leímos un ejemplo de permiso que durante el año utilizamos en otro grupo para salir de la escuela. Lo leyeron en su mente el texto. De inmediato después de leer los niños extrajeron los elementos del texto, esto ocurre y es denominado como “lectura búsqueda”, según las teorías cognitivas que se retoman en *Pedagogía por Proyectos*, ésta está centrada en aspectos precisos, que son necesarios o

Maximiliano Reyes Vela.

revisado

PERMISO DE LOS PADRES PARA EXCURSION DE ESTUDIOS O ACTIVIDADES FUERA DEL RECINTO ESCOLAR

POR FAVOR LLENE EL FORMULARIO Y ENTREGUELO A LA ESCUELA

Doy permiso a mi hijo _____ del grado _____, participar en las excursiones de la escuela David Alfaro Siqueiros durante el año escolar 2015.

Se da también por este medio a cualquier adulto de buscar y obtener asistencia y supervisión médica para dicho estudiante si estos necesarios durante la excursión de estudios o la actividad fuera del recinto escolar.

Firma del padre/tutor: _____ Fecha: _____ Parentesco: _____

Anotar cualquiera condición médica:

Medicamentos actuales: _____

Alergias: _____

Nombre del médico del estudiante: _____ Número de teléfono: _____

Nombre del dentista del estudiante: _____ Número de teléfono: _____

Compañía de seguros: _____ Número de teléfono: _____

Nombre del padre/tutor: _____ Número de teléfono de casa: _____

Del trabajo (Padre): _____ Del trabajo (Madre): _____

Otro contacto en caso de emergencia: _____ Parentesco: _____

Número de teléfono del contacto (Casa): _____ (Trabajo): _____

Contacto que se habla inglés: _____ Parentesco: _____

Número de teléfono del contacto (Casa): _____ (Trabajo): _____

A donde se va a ir explorar: por que vamos a salir espacio para colocar nombre El nombre de la maestra responsable

Nombre del profesor: _____

Fecha: _____

faltan y son claves para la producción de textos.⁶⁰

Les pregunté — ¿Qué datos debe llevar el permiso?,

Ana Laura — *¿cómo proceder en caso de emergencia?*,

Irvin: —*Derecho habiente un servicio médico y número de seguridad social, no sabía que teníamos un número.*

Jesús: — *si tomamos medicamentos.*

Samantha: — *teléfono de casa y teléfono de celular—*

Julián: — *el nombre de padre, madre o tutor—*

Esther: — *a ese permiso le faltan datos, para explicar a dónde vamos a ir y que vamos a hacer—*

Pregunte: — *Entonces les parece que hacen falta datos y otro formato—*

César aportó: — *Sí porque en la primaria nos dieron uno con dos partes, hay que dividirlo—*

Abraham siguió: — *para nuestro permiso nos faltan datos como poner la hora, fecha y lugar de salida, igual a qué hora llegamos, llegaremos a las 9 de la noche, jajaja y el precio, lo puede poner el pizarrón, maestra —* Atendí la petición y coloqué los datos en el pizarrón, además integré que profesores iríamos al viaje. Al momento Irvin dijo: —*Que bueno que van esos profes, me caen bien.—*

Costo total del viaje	\$220
Hora y lugar de salida	7:30 horas en la escuela.
Hora de regreso	15:30 horas en la escuela
Responsables	Raquel Montero, Socorro Bolio, Jesús Pachicano Adrián Estrada.

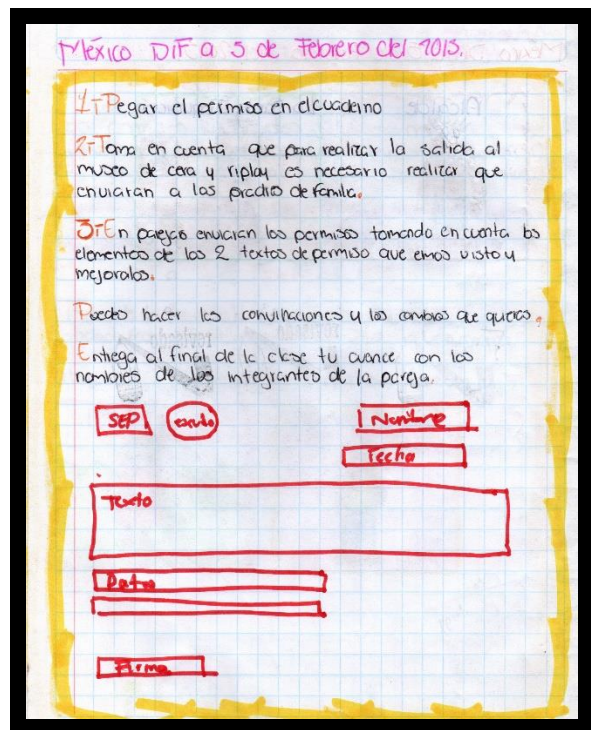
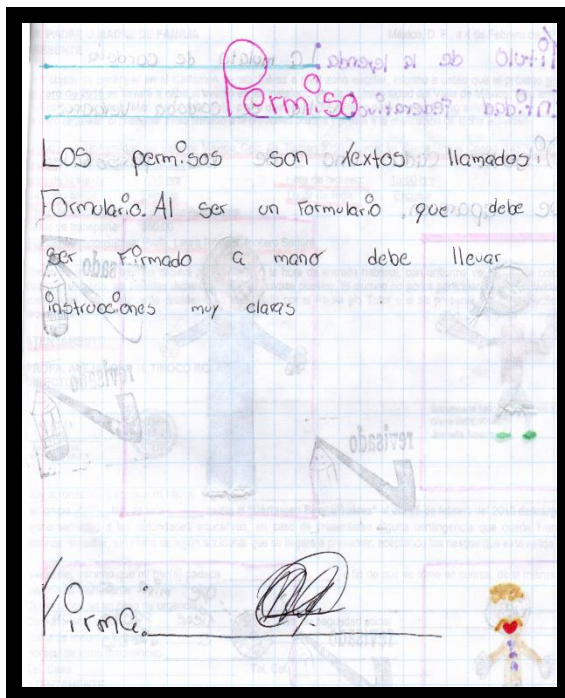
⁶⁰Las autoras señalan que la propuesta del módulo de aprendizaje de la escritura los estudiantes detectan, regularidades de funcionamiento entre sí, ¿cómo se organiza la información?, el tema, los apartados, y características gramaticales de la lengua. *Íbidem*, p. 133.

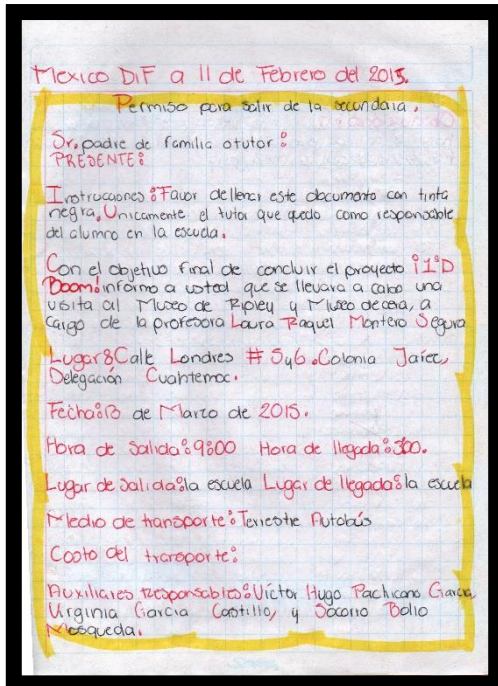
Para ese tiempo termino la clase y nos despedimos, pero me llevé de tarea llevar un ejemplo del permiso, recordé que hace poco habíamos salido a un concurso de oratoria de la escuela y recuperé ese permiso para llevarlo al otro día y poderlo interrogar. Les llevé unas copias por parejas y lo leímos. Paola intervino: —este nos sirve más, está más ordenado, y metemos la información de ayer— Después Cesar: —Así era más o menos el de la primaria que le dije—

Levanta la mano Brenda y dice — hace falta la instrucción —,

Yo contesto: — Muy bien uno para la escuela y otra para las familias como dijeron, le falta el instructivo, porque debe llevar una instrucción antes para el llenado correcto que debe de ser muy breve—.

Después de esta conversación realizamos la silueta del permiso. También les pedí que escribieran una definición de ¿Qué es un permiso? Y esto presentaron:





Lo que siguió fue la escritura del permiso, esta vez lo realizamos en parejas, pero cambiamos de integrantes, esa vez lo hicimos con formato de hojas tamaño carta, en este momento me di cuenta que las escrituras eran distintas en diseño, pero contenían los elementos más importantes, a estas producciones se les llama “maquetas”,⁶¹ y son previas a la versión final para el trabajo con la obra maestra. Los estudiantes realizaron la escritura del permiso en el cuaderno. Al otro día los presentaron en formato impresos, para ser revisados por sus compañeros. Esta vez eligieron el del equipo de Maximiliano y César,

ese fue nuestra obra maestra para enviar a los papás. En este punto fue necesaria la comunicación con las familias para continuar con el desarrollo del proyecto, por eso envié el siguiente comunicado:

Señores padres de familia:

Les informo que estoy trabajando con el grupo un proyecto llamado “1°D Boom”, el cuál tuvo como objetivo tramitar una visita al Museo de Cera y al Museo de Ripley por medio de una carta formal y pedir la autorización de la escuela. Esta visita fue aprobada por el director, y tendrá un costo de \$220 pesos incluido el almuerzo y transporte por persona. Por tal motivo, solicito su amable apoyo para realizar ese viaje que ayudará a fomentar en sus hijos los valores de ahorro, esfuerzo ya que ellos podrán costear poco a poco el viaje, de tal forma que todos puedan asistir. Sus hijos han mostrado compromiso con las tareas y trabajos diarios que hemos realizado. Les enviamos el siguiente permiso que también

⁶¹ La maqueta es un borrador, es la última etapa antes de imprimir, respeta los contornos definidos por silueta del texto e incluye el último estado e la reescrituras sobre ella se realiza la “limpieza ortografía” Ibidem, p. 135.

escribieron los estudiantes, favor de regresarlo firmado por el tutor que queda como responsable en la escuela.

En la escuela secundaria es necesario tener un enlace de comunicación abierta con los tutores de los jóvenes porque de esto depende el apoyo para continuar el trabajo de los proyectos. Además, el acto de producir textos cobra sentido cuando se utiliza en circunstancias reales de comunicación y se contextualiza en una necesidad real de contacto entre personas⁶².

La escritura del programa

Para el programa ya estábamos entre expertos aprendices de escritores de texto

formales, por ello fluyó mucho más rápido, en este momento Laura, quien estuvo participando activamente en las actividades dijo — *yo quiero dirigir la interrogación del texto, ¿puedo?*, Asentí, de inmediato pegó en el pizarrón un programa y entregó unas copias a sus compañeros, luego dijo, — deben leerlo y dio la palabra al a Jesús y éste leyó.

Después de la lectura Laura dijo: —*Nosotros tenemos que hacer un programa así.* En ese momento

Acción	Tiempo u horas
Planificar encuestas para ubicar problemas y necesidades	4
Lluvia de ideas sacar las preguntas	1
Formulación de preguntas	1
Redactar en forma escrita preguntas relacionadas	1
Aplicar la encuesta casa por casa en la comunidad	12
Plantear objetivos de acuerdo a las necesidades de la comunidad	4
Reunión con la comunidad	3

intervine, —*¿Qué opinan?*— Brenda: tomo la palabra: —*me parece que se programa no sirve porque es para resolver un problema de una colonia, y nosotros haremos un viaje*—. Les dije que hay distinto tipos de formatos de programas, este es correcto, pero debe tener ciertas modificaciones. Darinka y Paola, levantaron la mano y

⁶² Jolibert y colaboradores sostiene que en la producción de textos hay una ida y vuelta entre la comprensión y producción, en ese sentido debe cumplirse un parámetro de destinatario real para que cobre significado el acto de escribir..*Íbidem* p. 188

propusieron que ellas exponían al día siguiente. Me sorprendió sobre manera que las

de



niñas tomarán la iniciativa de dirigir la actividad, esto fue muestra de las bondades la Pedagogía por proyectos, formar estudiantes autónomas que proponen. Al final se acercaron a mí y me dijeron —*Maestra nos puedes traer un ejemplo de programa*—. Les dije que sí y aproveché que

habíamos tenido un encuentro de pedagogía por proyectos y retomé un ejemplo.

Al otro día trabajamos con el programa que llevé, lo leímos y de nuevo comenzaron las inferencias del texto:

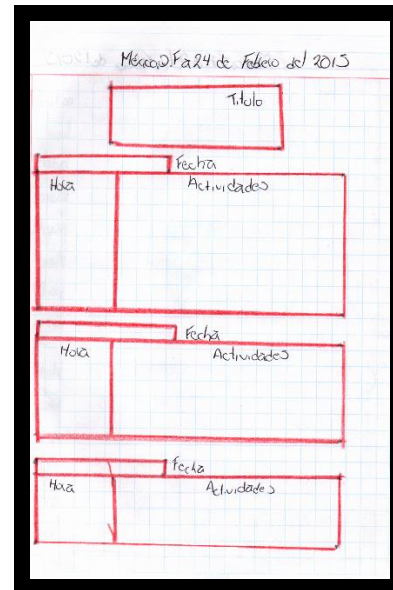
Ciudad de México, F. a 24 de febrero del 2013

TALLER:
LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS
PROGRAMA DE ACTIVIDADES ← Título

Jueves 25 Septiembre 2014	
Horario	Actividades
8:00 a 8:30	Inauguración (si se requiere)
8:30 a 9:30	Conferencia: Pedagogía por Proyectos y experiencias de aula.
9:30 a 11:00	Taller "Escenificar una obra de teatro"
11:00 a 11:30	Receso
11:30 a 14:00	Continúa Taller "Escenificar una obra de teatro"
14:00 a 15:30	Comida
15:30 a 16:30	Continúa Taller "Escenificar una obra de teatro"
16:30 a 18:30	Estrategia de Fomento a la Lectura

Viernes 26 Septiembre 2014	
Horario	Actividades
8:00 a 11:00	Continúa Taller "Escenificar una obra de teatro"
11:00 a 11:30	Receso
11:30 a 14:00	Continúa Taller "Escenificar una obra de teatro"
14 a 15:30	Comida
15:30 a 16:30	Continúa Taller "Escenificar una obra de teatro"
16:30 a 18:30	Estrategia de Fomento a la Lectura

Sábado 27 Septiembre 2014	
Horario	Actividades
8:00 a 9:00	Preparación para la puesta en escena.
9:00 a 11:00	Presentación de las obras de teatro
11:00 a 12:00	Cierre general del taller. Evaluación (Plenaria)
12:00	Comida y Regreso al D.F.



Paola dijo — *nos sirve más para la excursión está más fácil y ya solo colocamos el horario y las actividades.* — Julián



entusiasmado comentó: *yo paso a hacer esa silueta en el pizarrón*— Estuvimos de acuerdo y la copiamos en el pizarrón.

Terminando Darinka y Paola sacaron uso papeles de colores donde habían anotado algunas actividades que queríamos hacer

durante la excursión, otra vez me sorprendí porque en todo momento estuvieron atentas los días anteriores para planear el viaje. Luego las repartieron a sus compañeros y pidieron que las ordenaran en el pizarrón a manera de lista para después ponerles horario. Posteriormente, desarrollamos el horario según como teníamos planeada la excursión.

El programa quedó de la siguiente manera:

México, D.F. a 3 de Marzo del 2015

Programa definitivo de la excursión

7:20	Llegar a la escuela con uniforme completo, refrigerio
7:30-8:00	Organización de los camiones y salida de la escuela
8:00-9:30	Llegada a los museos
9:30-12:00	Recorrido guiado por un museo
12:00-13:00	Viaje fantástico
13:00-14:00	Continúa el recorrido (comida)
14:00-14:30	Regreso a la escuela
14:30-15:30	Llegada a la escuela

México D, F. a 3 de marzo de 2015

PROGRAMA DEFINITIVO DE LA EXCURSIÓN

7:20	Llegar a la escuela con uniforme completo y refrigerio
7:30-8:00	Organización de los camiones y salida de la escuela
8:00-9:30	Llegada a los museos
9:30-12:00	Recorrido por los museos
12:00-13:00	Programa definitivo de la excursión
13:00-14:00	Viaje fantástico
14:00-14:30	Continúa el recorrido o comida
15:30	Regreso a la escuela Llegada a la escuela

De esta forma pudimos organizar de manera final nuestro viaje. Posteriormente leímos acerca de la historia de Robert Leroy Ripley y sus descubrimientos increíbles, también de las figuras de cera que encontraríamos en el Museo, y nos documentamos acerca de la Colonia Juárez donde están los museos, esto nos ayudó a realizar un cuestionario que contestaríamos con la visita a los museos y así esperar el gran día...

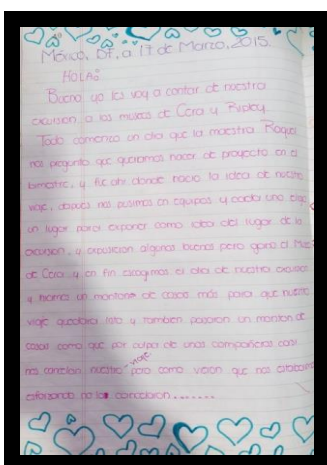
El viaje fantástico del 1° "D" ¡Boom!

Llegó el día esperado por todos, todos los trámites estaban hechos, los costos cubiertos, los integrantes del grupo asistieron en su totalidad, al final hubo muestra de solidaridad ya que Ángel no tuvo dinero para costear el viaje y Yetlanezi propuso que se juntará con la participación de todos así que lo hicimos y la familia aceptó.

Fue el viernes 13 de marzo la fecha para la visita, fue una experiencia estresante para mí porque como responsable todo estaba en mis hombros y de los profesores que apoyaron, traté de relajarme un poco, porque veía que los jóvenes estaban más que felices, llegaron muy temprano con lo requerido y comenzamos la aventura. EN el camión los niños me preguntaron: —¿No tiene miedo? — les pregunté — ¿De qué?— y en coro respondieron es —¡Viernes 13! — respondí — Aaaaa... ¿y eso que significa? — Oscar dijo — es mala suerte—. Les dije: —nos ira muy bien, tendremos suerte— Los adolescentes en su son muy interesantes porque hay momentos que están muy contentos pero van pensando en circunstancias o ideas míticas-mágicas, que quizá en algún momento llegué a desacreditar, pero gracias la vida cooperativa y el trabajo en proyectos comencé a valorar, me sentía muy en confianza con ellos, poco a poco derribamos la lejanía entre una profesora y los estudiantes. Esta charla breve me tranquilizó porque me di cuenta que no fui la única nerviosa.

Revivir la experiencia por medio de la escritura.

Por tanto, nervio y responsabilidad no pude tomar fotos o registrar las vivencias que se iban dando, pero reconstruí y conocí lo vivido en la excursión por los textos narrativos que los estudiantes escribieron.



México, D.F. a 17 de marzo de 2015

Hola

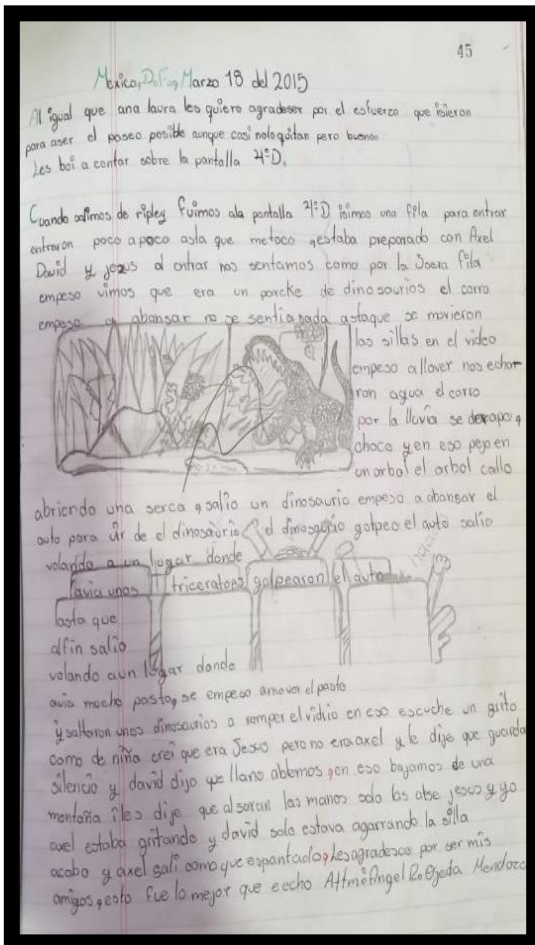
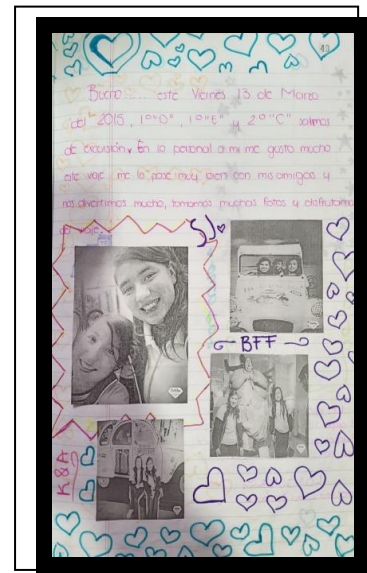
Bueno les voy a contar nuestra excursión a los museos de Cera y De Ripley. Todo comenzó cuando la maestra Raquel nos preguntó que queríamos hacer de proyecto en el bimestre y fue ahí donde nació la idea de nuestro viaje, después nos pusimos en equipos y cada uno eligió un lugar para exponer como idea del lugar de la excursión y expusieron, algunos buenos pero ganó el Museo de Ripley y de Cera y en fin escogimos el día de nuestra excursión y hicimos montones de cosas más para que nuestro viaje quedará listo, y también pasaron un montón de cosas como que por culpa de unos compañeros casi nos cancelarían nuestro viaje, pero vieron que nos estábamos esforzando y no lo cancelaron.

Bueno... este viernes 13 de marzo del 2015, 1° "D", 1°E" Y 2°"C" salimos de excursión. En lo personal me gustó mucho este viaje me la pase muy bien con mis amigos y nos divertimos mucho, tomamos muchas fotos y disfrutamos el viaje.

Les quiero agradecer a todo el grupo 1° "D" y a la maestra Raquel por ese día tan especial que no cambiaría pro nada.

Los quiere

Atte: Ana Laura Escobar



México, D.F., Marzo 18 del 2015

Al igual que Ana Laura yo les quiero agradecer por el esfuerzo que hicieron para hacer el paseo posible aunque casi nos lo quitaron pero bueno.

Les boi a contar sobre la pantalla 4D Cuando salimos de Ripley fuimos a la pantalla 4D hicimos fila para entrar entraron poco a poco hasta que me toco, estaba preparando con Axel David y Jesús al entrar nos sentamos como la 3era fila empezó vino que era un parque con dinosaurios el carro empezó a avanzar, no se sentí nada asta que movieron las sillas en el video empezó a llover nos echaron agua el carro por la lluvia se derapo, chocó y en eso pejo en un árbol. El carro callo abriendo cerca, salió un dinosaurio empeso avanzar y el auto para uir el dinosaurio golpeo el autosalió volando a un lugar donde había unos triceratops golpearon el auto asta que alfin saliό volando a un lugar donde había mucho pasto, se empeso a mover el pasto, sallaron unos dinosaurios a romper el vidrio en eso escuche un grito creí que era Jesús pero no era Axel y le dije que guardara silencio y David dijo ya no hablemos, en eso bajamos de una montaña y les dije que alsaran las manos sololas alse Jesús y yo Axel estaba gritando y Davis solo agarraba la silla acabo y Axel Sali como espantado. Les agradezco por ser mis amigos fue lo mejor que e echo. Attm: Angel R. Ojeda Mendoza

Para cada uno de los estudiantes los proyectos van cobrando significado y trascendencia en el aprendizaje al vivir experiencias que los conecta a la escritura. Rememorar un viaje permite reconfigurar momentos que se bien en colectivo. Me da cuenta que los jóvenes que normalmente se mostraban callados en el desarrollo de las clases, incluso parecían indiferentes, estuvieron atentos todo el tiempo, el lenguaje de los proyectos permeaba ya su vocabulario, se muestran afectivos, emocionados, escriben no les importa si es correcto o no, sino que tienen mucho que decir y además si son experiencias reales. Un punto importante de trabajar en la escuela secundaria, fue que, al verlos entusiasmados con el trabajo y su excursión, otros colegas maestros los amenazaban con quitarles o “no dejarles” salir de excursión. Lamentablemente esto provoco como es natural rebeldía entre ciertos jóvenes, Mario, Alan, Julián y César estuvieron a punto de no asistir a la actividad ya que dejaron encerrado a un grupo de niño en el salón, llamó mi atención que los textos que recuperaron rescatan esa experiencia, ya que por un momento el viaje fue condicionado, pero hubo medidas disciplinares como estaba señalado en el reglamento pero con las actividades académicas de la materia.

Proyecto Museo de Cera y Ripley

El proyecto se dio porque al principio se dio a votación todos los proyectos que se llevarían a cabo a lo largo del ciclo escolar, y el que se decidió para este bloque fue la excursión a la que todavía no había un destino determinado. El destino de esta se decidió por medio de exposiciones que formamos en el grupo, al final se decidió el Museo de Cera y Museo de Ripley. Luego de esto hicimos el proyecto que consistía en saber sobre los tipos de cartas, redactar una y pasarla en limpio para entregársela a la directora esta carta que se dirigía a la directora consistía en solicitar su permiso para la salida al museo de cera y Ripley, la cual autorizó después de entregársela.

Después de informamos a los padres mediante un comunicado sobre el paseo que se llevaría a cabo, al término de este se comenzó a redactar el permiso para la salida, luego dedicamos un tiempo al reglamento que deberíamos cumplir en la escuela, museo, autobús y junto con este se llevó a cabo el programa que seguiríamos en las instalaciones del Museo de Cera y Ripley.

Al término de estas actividades se llevaría a cabo la salida la cual estuvo en peligro de no realizarse a causa de circunstancias de conductas negativas de varios compañeros del salón.

Al fin de cuentas fuimos y los compañeros que no mantenían disciplina fueron sancionados por varios de sus actos. Y los demás fueron al paseo completando el proyecto ¡1° “D” Boom!

Una de las conclusiones generales de la Pedagogía por Proyectos es que los niños desarrollan un mayor grado de compromiso, iniciativa y creatividad para enfrentarse a trabajo, igualmente pasa con las resoluciones de conflictos que ocurren en el transcurso del proyecto. Es notorio a la hora de escribir que lo hacen sin miedo, hay soltura en lo que pueden decir, o expresar, incluso se nota la pertenencia al grupo con quien comparten el trabajo. El día martes 17 de marzo, regresamos a la escuela, el museo nos regaló una serie de objetos publicitarios para los niños y los rifamos en el salón.



Lego el momento de la evaluación del proyecto y en plenaria realizamos una evaluación de la excursión pudieron en retrospectiva mencionar lo que escribieron en ellos textos, les pregunté ¿Qué fue lo que más les gusto?

Laura:— *convivir con mis amigas*—

Irvin: — *el viaje fantástico*—

Monste: — *las manos de cera*—

Alan: — *todo*—

Reconsideré la pregunta ya que era obvio que a todos le había encantado realizar la excursión: —*¿Qué fue lo que aprendieron en nuestro proyecto de 1° “D” ¡BOOM!*

Jesica: — *aprendimos a organizarnos en proyectos* —

Esther: — *a escribir cartas*—

Yetlanezi: — *hacer un programa y la carta formal*—

David: — *trabajar en equipo*—

Mauricio: — *a soportarnos*—

Kevin —*portarnos bien*—

Paola— *a escribir y leer*—

Esto fue el final y el gran inicio del último proyecto con el 1° “D” los avances en materia de escritura, vida cooperativa, lectura y trabajo en equipo se vislumbraban en la esperanza... yo quería ver ya los resultados, pero el hecho educativo no es inmediato, van quedando dudas, siempre se duda de los logros, no así del proceso.

Al grupo lo encontré de nuevo en 3er grado ya más grandes, con intereses distintos, y también trabajamos de la mano con la propuesta de la Pedagogía por Proyectos porque fue lo que conocían, en donde se sentían cómodos, donde confiaban de sus aprendizajes y de las personas que nos teníamos en el salón.

B. Informe General de la Intervención

La intención de esta segunda parte, es ofrecer de manera sucinta diversos aspectos que la investigación realizada, tanto sobre el contexto específico, como la metodología empleada, los participantes, el sustento teórico, como los datos obtenidos al evaluar y seguir la intervención pedagógica para obtener los datos que permitieran su reconstrucción resignificando con ello la manera de atender la producción de textos escritos en estudiantes de primero de secundaria de la Escuela 149. “David Alfaro Siqueiros” de Jornada Ampliada, durante el ciclo escolar 2014-2015.

1. Metodología de la investigación

Esta investigación se guio por dos momentos metodológicos desde una mirada cualitativa. En el primero, partió de aplicar un Diagnóstico Específico, basado en seleccionar a cuarenta y tres estudiantes de primero, y cuarenta y cinco de segundo

año de secundaria, aplicando el muestreo no probabilístico decisional, con el objetivo de conocer cómo logran producir textos, y valorando conocer las debilidades cuando están en segundo y las que tienen en primero de secundaria.

Se empleó como técnica la observación no participante y diversos instrumentos como el diario de campo, el estudio socioeconómico, la encuesta por medio de cinco cuestionarios y las entrevistas incidentales, que de los datos recogidos permitieron identificar las dificultades a que se enfrentan los jóvenes de segundo de secundaria al producir textos narrativos.

Obtenidos, analizados e interpretados estos datos bajo la fuerte reflexión para problematizar sobre ellos, se delimitó el problema en cuanto a que los estudiantes ven la producción de textos relacionados con la caligrafía y la ortografía, que llevó a precisar las preguntas de indagación como;

- ¿Qué acciones pedagógicas y didácticas hay que aplicar para seguir desarrollando la escritura de textos narrativos en los jóvenes de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué técnicas de la *Pedagogía Freinet* fortalecen más la escritura de textos narrativos en los niños de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué actividades hay que realizar, para fortalecer la coherencia, la cohesión y la estructura lingüística en los textos narrativos de los niños de segundo grado de secundaria?
- ¿Qué tipo de ambiente de clase favorece el desarrollo de la producción de textos narrativos de los niños de segundo grado de secundaria?
- ¿De qué manera favorecer el ambiente de clase para promover la documentación que dé lugar a la realización de textos narrativos?

Posteriormente se precisaron los siguientes supuestos teóricos

- La producción de textos narrativos se logra al desarrollar el trabajo colectivo bajo un ambiente afectivo, con estrategias didácticas basadas en

la libertad y autonomía, así como la documentación previa a partir de experiencias y vivencias de participantes, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, en los jóvenes de segundo grado de secundaria.

- El uso de las Técnicas Freinet como el texto libre, el diario escolar y el libro de vida fortalecen la autonomía la producción de textos narrativos, bajo el marco de *Pedagogía por Proyectos*, en los jóvenes de segundo grado de secundaria
- La producción de textos narrativos se fortalece al aplicar el *Módulo de Aprendizaje de la Escritura de Pedagogía por Proyectos* estimulando la coherencia, la cohesión y la estructura lingüística de las mismas, considerando el fin comunicativo y las experiencias de vida de los estudiantes de secundaria.
- El ambiente afectivo de clase se favorece con el cambio de actitud y motivación frecuente del profesor apoyada en el rol propuesto por *Pedagogía por Proyectos*.
- La realización de textos narrativos se favorece en un ambiente de clase que promueve la documentación a partir de experiencias de vida, interacciones frecuentes y lecturas de diversos textos en colectivo con los jóvenes de segundo grado de secundaria.

Para construir los propósitos de la intervención

Que los estudiantes de secundaria:

- Participen en proyectos dinámicos donde logren crear ambientes afectivos basados en la libertad y autonomía, retomando sus experiencias y vivencia para lograr la producción de textos narrativos en diferentes ámbitos de la vida.
- Vivan y practiquen dentro del aula escolar las Técnicas Freinet como el texto libre, el diario escolar y el libro de vida, para fortalecer su autonomía al escribir textos narrativos basados en sus propias experiencias.

- Participen en la producción de textos cuidando la coherencia, la cohesión y la estructura lingüística, según el fin comunicativo y la experiencia de vida.
- Participen en el desarrollo de un ambiente afectivo promovido por la profesora donde esta fomente motivaciones frecuentes para que escriban textos narrativos.
- Vivan diversas experiencias interactivas grupales e individuales, que les permitan tener una interacción frecuente bajo la vida colectiva y cooperativa en la documentación de su trabajo para la producción de textos.

Así mismo que logren la competencia sobre producir textos narrativos. Escribe textos narrativos y administrativos para comunicar sus pensamientos, emociones y vivencias, con sus compañeros en diversas situaciones comunicativas y distintos contextos.

2. El contexto para la intervención

La intervención pedagógica se llevó a cabo en la Esc, Sec. Dna. No. 149 “David Alfaro Siqueiros”, ubicada en la calle Mar de la Tranquilidad s/n Col los Olivos en la Delegación Coyoacán, entonces Distrito Federal, con el grupo de 1° “D”, conformado por 43 estudiantes, que estaban entre 12 y 13 años.

3. Sustento teórico sobre producción de textos

Para la construcción del Diseño de Intervención pedagógica se revisaron cinco investigaciones que sirvieron como punto de partida para conocer los antecedentes del presente trabajo, por tanto se retomaron de López (2013) el propiciar ambientes que favorezcan y tomen en cuenta los contextos socioculturales de los estudiantes para propiciar la escritura de sus vivencias; con lo que respecta a Nardi y Fontana, (2004) encontrar un sentido y significado para los niños al poder comunicarse de forma escrita propiciando contextos reales de comunicación; de Melero y Garate

(2011) fue pieza fundamental para comprender el proceso en que construyen sus palabras escritas los adolescentes, ya que les cuesta trabajo argumentar, se basan en sus vivencia y creencias por tanto, es necesario irlos enfrentando a textos con distintas complejidades lingüísticas y potencializar la metacognición de los estudiantes y no satanizar el “error” ya que es una oportunidad de aprendizaje; de Esteban (2011) se plantea la importancia de la observación de la vida cotidiana en las aulas antes y después de cualquier investigación; por último de Tinajero y Drummond (2012) se sostiene que la escritura es un sinfín de resolución de problemas para a los que se enfrentan los jóvenes por ello es de vital importancia propiciar actividades en interacción con otras personas. Estas aportaciones fueron de vital relevancia para la intervención ya que se tomaron en cuenta para la comprensión del objeto de estudio que fue la producción de texto escritos.

Como segunda etapa se revisaron autores como Alvarado, Freinet, Lerner, Muss, Piaget, Cassany, Lomas que aportaron a la comprensión de la escritura desde su propia historia, la didáctica en que se ha desenvuelto dentro y fuera de la escuela, y en campo problemático en que se identifica actualmente la escritura con el desarrollo de competencias globales desde distintas perspectivas como la constructivista, sociolingüística y cognitiva, siempre tomando como referente a los adolescentes con quienes se trabaja. La escritura como tal es un campo fértil en cuanto a intervenciones, las teorías han dado luz al respecto de cómo actuar a lo largo de la educación básica obligatoria.

Por último, se desarrollaron los elementos de la Pedagogía por Proyectos (PpP) que es una estrategia educativa global que concibe al estudiante como el centro del aprendizaje porque les permite proponer, decidir, organizar, hacer, evaluar las actividades escolares, todo esto para hacer a los estudiantes partícipes de su propio aprendizaje y les permite vivir la autonomía en los centros escolares.

4. Metodología de la intervención pedagógica

La intervención se desarrolló bajo elementos de la *Investigación Biográfica Narrativa* de Antonio Bolívar Botía, Jesús Domingo Segovia y Manuel Fernández Cruz y la *Documentación de experiencias pedagógicas* de Daniel Suárez. Con estas dos formas de hacer investigación se toma la idea de “la vida como un texto”; es por eso la narratividad surge como una forma de elaborar un discurso que puede ser contado por los seres humanos; al realizarlo los personajes de autodefinen, porque se cuenta las verdaderas historias de lo que sé es. Es decir, la educación es la construcción y reconstrucción de experiencias personales y sociales por parte de los profesores y los estudiantes, que son narradores de sus propias historias con los otros. (Connely y Clandinin en Bolívar, *et. al.* 2001,p.12)

Con estas ideas se construye la *Documentación Biográfica Narrativa* porque permite que una como docente se analice como sujeto de investigación, se ofrece la personalidad de los protagonistas que en este caso fueron los maestros y los jóvenes de secundaria.

La *Documentación Biográfica—Narrativa* permite que a través de la narración los protagonistas se autodefinan, ya que deja ver la personalidad del docente frente a los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, y la coloca en la mira para poder conocer sus fortaleza o posibles potencialidades como profesora. Además, explora las emociones que están implícitos en todo hecho educativo y se concreta en un autoconocimiento real de la profesión docente y lo que ocurre en el aula con los adolescentes.

Con estos elementos metodológicamente se le dio continuidad con los fundamentos de la investigación biográfico-narrativa, lo que orientó la definición de la fundamentación teórica y el diseño de intervención, recogiendo datos mediante el relato único y varios instrumentos de los cuales más adelante se aportan lo recogido, que útil para reconstruir la intervención sobre el objeto de estudio.

El docente juega un papel fundamental porque organiza su trabajo con base en las necesidades de sus estudiantes y en consenso definen los proyectos de quienes quieren llevar a cabo. Cada proyecto se abre con la pregunta abierta: ¿Qué vamos a hacer juntos esta quincena? El tema del proyecto es decisión conjunta, así mismo las actividades. En esta intervención se llevaron a cabo dos proyectos con duración aproximada de 20 días y un proyecto con duración de 24 días. Se aplicó el Módulo de Escritura para trabajar la producción de textos, estrategia propia de PpP. Esta intervención comenzó a partir del día 18 de agosto 2014 y concluyó el 17 de abril del 2015. Los proyectos que se llevaron a cabo fueron tres (Ver figura 27: Cuadro de síntesis de la intervención pedagógica).

Figura 27. Cuadro de síntesis de la intervención pedagógica

Proyecto	Fechas	Actividades	Socialización y evaluación
Se desarrollaron las condiciones facilitadoras desde el inicio del ciclo escolar desde el mes de agosto y de manera permanente: reacomodos de mobiliario, vida cooperativa, diario mural.			
Music break	10 al 25 de septiembre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una lista de las canciones que nos gustan a cada uno. • Pedir permiso a los papás para traer los juegos de mesa. • Conseguir una bocina • Hacer un reglamento • Hacer los equipos. 	El proyecto se llevó a cabo el día 25 de septiembre y la evaluación la realizamos en plenaria el día 27 de septiembre.
Pan y chocolate	14 al 31 octubre 2014	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar porque se celebra el día de muertos • Disfrazarnos • Comer chocolate y pan de muerto. • Adornar el salón • Traer historias para contarlas 	La socialización se llevó a cabo el 31 de octubre en el Festival de Día de Muertos y la evaluación en plenaria se desarrolló el 5 de noviembre.
1° D ¡BOOOM! Excursión al museo de Ripley o de lo increíble y Museo de	13 enero al 23 de marzo 20215	<ul style="list-style-type: none"> • Formar equipos • Exposiciones frente al grupo • Consenso • Carta a directora • Comunicado a padres • Permiso • Reglamento • Programa • Excursión • Entrega de trabajo 	La excursión se realizó el día 13 de marzo de 2015 y la evaluación en plenaria el día 23 de marzo.
En paralelo se trabajó con el Diario Escolar desde el 6 de febrero del 2015 al final del ciclo escolar.			

A lo largo de la intervención y en el desarrollo de los proyectos se requirió la realización de dos estrategias que propone Pedagogía por Proyectos: la interrogación de texto y el módulo de aprendizaje de la escritura por tanto se presentan los textos interrogados y los producidos por los adolescentes (ver figura 28: Textos interrogados y producidos por los estudiantes durante los proyectos).

Figura 28 Textos interrogados y producidos por los estudiantes durante los proyectos

PROYECTO	INTERROGACIÓN DE TEXTOS	MÓDULO APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA	TIPO DE TEXO
Music Break	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones • Reglamentos • Instructivo de juegos de mesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglas para el reglamento del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Administrativo
Pan y chocolate	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos • Leyendas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comentarios y experiencias sobrenaturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Reglas para el reglamento del proyecto
1ºD ¡BOOM! Excursión al museo de Ripley o de lo increíble y Museo de	<ul style="list-style-type: none"> • Carta formal • Permiso • Reglamento • Programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta formal • Reglamento • Permiso • Programa • Narraciones personales y textos vivenciales de la excursión y la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Administrativos • Narrativos

a) Los datos recogidos con los instrumentos aplicados

Los instrumentos en su conjunto que se emplearon fue el diario autobiográfico, las escalas de apreciación, listas estimativas, listas de cotejo, las rúbricas procedimentales y diversas evidencias. Los instrumentos permitieron realizar evaluación continua durante el desarrollo del proyecto, además les permitió a los estudiantes participar en este proceso.

a. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico permitió llevar un registro de los hechos de forma cronológica para escribir el Informe biográfico narrativo y el desarrollo de los proyectos que se llevaron a cabo. (Ver figura 29: Ejemplo de diario autobiografico)

Figura 29: Ejemplo de diario autobiográfico

Fecha	Narración cronológica	Proyecto	Cruce con la teoría
22 de agosto	Teresa llevó el rotafolio con los acuerdos que tomamos anteriormente para realizar los cambios en el salón y tener un espacio más amable y agradable. Los presentaremos a los papás en la junta. No estoy nerviosa, aunque mi compañera Gabriela me advirtió que eran papás difíciles, voy sin ningún prejuicio a conocerlos. En el salón están los jóvenes les comento a los que no vinieron que ayer tomamos acuerdo y votamos, que era necesario que no faltaran para que se enteraran de todo lo hecho día a día.	Junta con los padres de familia	El trabajo por proyecto requiere una estrecha comunicación, Jolibert refiere que un niño aprende a utilizar el lenguaje en interacción con su comunidad, familia, se aprende “haciendo” p. 212 (2012)

a. Escalas de apreciación

Este instrumento permitió conocer las habilidades que sobre los textos los estudiantes identificaban (Ver Figura 30: escala de apreciación para evaluar la intención de escribir)

Figura 30 Escala de apreciación evaluar la intención de escribir

Competencia específica: Escribe para ser leído y valora los escritos de sus compañeros en diversas situaciones de comunicación																				
Estudiante	Da presentación a sus trabajos				Lee en grupo los textos que produce				Valora sus escritos				Valora los escritos de sus compañeros				Atiende cuando leen			
	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N	S	CS	AV	N
Aboytes Carlos		x			x					x				x				x		
Álvarez Mayra			x			x				x				x				x		
Ángeles Octavio				x			x				x				x				x	
Cabrera				x			x				x				x					

Jesús																			
Campuzano José			x			x				x				x					x
Chávez Abigail	x			x			x			x					x				x
Cruz Darinka		x			x					x				x					x
Díaz Karla			x			x				x				x					x
Erick Cortes				x			x				x				x				x
Escobar Laura				x			x				x				x				
Espinoza Erica				x			x				x				x				x
Fraustro Rene	x				x			x			x					x			x
Fuentes Danna		x			x					x				x					x
Galván Gabriel			x			x					x				x				x
Gasca Bryan				x			x				x				x				x
Gómez Víctor				x			x				x				x				
González Julián				x			x				x				x				x
González Montse	x				x			x			x					x			x
Hernández Axel		x			x						x				x				x
Hernández Michelle			x			x					x				x				x
Lara Jennifer				x			x				x				x				x
López Brenda				x			x				x				x				
Mancilla Julia				x			x				x				x				x
Martínez Francisco	x				x			x			x					x			x
Molina Irving			x			x					x				x				x
Montoya Viridiana				x			x				x				x				x
Morales César					x			x				x				x			x
Núñez Leonardo					x			x				x				x			
Pérez Jesús					x			x				x				x			x
Priego Valeria		x				x			x			x					x		x
Ramírez Eduardo		x			x					x				x					x
Reyes Maximiliano			x			x					x				x				x
Rojas Antonio				x			x				x				x				x
Ruiz Ángel				x			x				x				x				
Suárez Jessica				x			x				x				x				x
Téllez Paola	x				x			x			x					x			x

Urrutia Sebastián		x			x					x				x				x		
Venegas Diego			x			x				x				x				x		
Zavala Yetlanezi				x			x				x				x					x
Total	5	7	7	17	14	8	17	8	q	12	23	0	4	4	12	15	1	18	7	3

b. Listas de cotejo

Estuvo dirigido a los textos formales se trabajaron y logro distinguir si se presenta el aspecto observable de la conducta. (Ver figura 31: Lista de cotejo para evaluar la competencia: escribe para ser leído)

Figura 31 Lista de cotejo para evaluar la competencia: escribe para ser leído

Criterio	Distingue que se escribe para ser leído		Lee en grupo los textos que produce		Valora sus escritos y la de sus compañeros	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Aboytes Carlos	X		x		x	
Álvarez Mayra	X		x			x
Ángeles Octavio	X			x		x
Cabrera Jesús	X		x		x	
Campuzano José	X			x	x	
Chávez Abigail	X		X		x	
Cruz Darinka	X		x		x	
Díaz Karla	X		x		x	
Erick Cortes	X			x	x	
Escobar Laura	X		x		x	
Espinoza Erica	X			x	x	
Fraustro Rene	X		x		x	
Fuentes Danna	X		x		x	
Galván Gabriel	X		x		x	
Gasca Bryan	X		x		x	
Gómez Víctor	X		x		x	
González Julián	X		x		x	
González Montse	X		x		x	
Hernández Axel	X		x		x	
Hernández Michelle	X		x		x	
Lara Jennifer	X		x		x	
López Brenda	X		x		x	
Mancilla Julia	X		x		x	
Martínez Francisco	X		x		x	
Molina Irving	X		x		x	
Montoya Viridiana	X		x		x	
Morales César	X		x		x	
Núñez Leonardo	X			x	x	

Pérez Jesús	X	x	x
Priego Valeria	X	x	x
Ramírez Eduardo	X	x	x
Reyes Maximiliano	X	x	x
Rojas Antonio	X	x	x
Ruiz Ángel	X	x	x
Suárez Jessica	X	x	x
Téllez Paola	X	x	x
Urrutia Sebastián	X	x	x
Venegas Diego	X	x	x
Zavala Yetlanezi	X	x	x
Toral	42	37	5 40 2

5. Reflexiones generales

Después de llevar a cabo la intervención pedagógica, el análisis de los instrumentos y en relación con las competencias diseñadas y los propósitos puedo dar cuenta de:

- Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje son un parteaguas para que lo estudiantes se sientan cómodos al estudiar y desarrollar sus propuestas para trabajar bajo la Pedagogía por Proyectos en establecer una actitud de aprendizaje en el tiempo de la sesión.
- Las técnicas de la pedagogía Freinet potencializan la necesidad de comunicar y escribir por parte de los jóvenes, al integrarlas en la vida cotidiana de la escuela, encuentran que la lengua escrita sirve para expresar sus vivencias, emociones y crear lazos afectivos con su grupo.
- La vida cooperativa que se desarrolla al trabajar en proyectos, asegura la participación de ellos integrantes del grupo en las cinco fases de los proyectos que se realizaron.
- El trabajo de Pedagogía por Proyectos abre la posibilidad de que los estudiantes participen en situaciones reales de comunicación, con interlocutores que establezcan un diálogos oral o escrito que favorezcan el desarrollo de las habilidades.
- El proceso de planificación de los proyectos coloca a la profesora como experta de los procesos de los estudiantes en torno a la producción de textos. Además, integra a los jóvenes en el proceso de evaluación y corrección de los textos que producen.

CONCLUSIONES

La vida académica nos enfrenta a situaciones llenas de aprendizaje que nutren nuestra enseñanza, En este espacio rescato diversas conclusiones con relación al objeto de estudio detectado y delimitado como problema, y, por otro lado, lo que en mi dejó esta intervención.

- ❖ El hecho de escribir es un proceso complejo, psicológico porque se necesita del ímpetu de las personas para creerse capaz de escribir algo comunicable; psicomotriz porque echa mano de la psicomotricidad fina de los individuos para manejar sus manos; cognitiva porque se requiere de una abstracción mental para llevarlo a un producto concreto el escrito. La actividad de escritura ha sido vista como un acto de copia de modelos establecidos, en este módulo de escritura de Pedagogía por proyectos, el reto también es para el docente al ser capaz de acompañar a los niños en la producción de sus propios escritos.
- ❖ Una de las ideas fundamentales en torno a la escritura en esta intervención fue “escribir para ser leído” y esta propuesta fue un reto en todo a la producción de textos actual de la escuela secundaria.
- ❖ Uno de los principales retos de la escuela secundaria es recuperar en los adolescentes la capacidad para escribir y encontrar utilidad a este acto comunicativo. Lo ordinario en la escuela es que los estudiantes escriban lo que los profesores les piden, sin embargo, es notorio que en ciertos momentos los jóvenes escriben de manera autónoma e interesada y puede ser este hecho la diferencia en su estado de ánimo, ya que desahogan sus espíritus.
- ❖ Identificó a Pedagogía por proyectos como una estrategia desafiante a la práctica educativa tradicional. Retoma actividades que devuelven a los niños el protagonismo y poder de su desarrollo personal, escolar y social.

- ❖ Con base en mi experiencia puedo distinguir dos sendas, el discurso educativo y la práctica docente en México. Los discursos educativos se han elaborado con base en circunstancias políticas, económicas y sociales de una época. Y la práctica docente se ha desarrollado desde la trinchera de las aulas de la educación básica. Es necesario conocer lo normativo para saber qué se espera de tu trabajo docente, sin embargo, los fines y medios distan mucho de la realidad.
- ❖ Las intervenciones que he realizado en el salón de clases han hecho cambios en la relación de mis estudiantes conmigo. La forma en que se abren para comunicar sus necesidades me hace reflexionar en el cambio de posición en la que me encuentro.
- ❖ En la enseñanza de la lengua es importante la interacción por parte del docente y los estudiantes con textos completos y en situaciones reales de comunicación para que los jóvenes puedan insertarse a la cultura escrita.
- ❖ Es papel de los docentes romper con prejuicios arraigados en la enseñanza de la lengua, como ejemplo “las prácticas de lectura y escritura son exclusivas de un sector de la sociedad culturizada”, ya que gracias a ello se han perdido lectores y escritores.
- ❖ En las actividades que se plantean en la escuela se debe partir de la funcionalidad de la lectura y la escritura ya que este asegurara el éxito de los niños a la cultura escrita.
- ❖ *Todos somos maestros lenguas* en tanto que la utilizamos para comunicar, por lo tanto, encuentro en la pedagogía por proyectos, un enfoque humano, innovador, latinoamericanista de la lengua.

- ❖ El aprendizaje en Pedagogía por Proyectos está lleno de experiencias, pues se aprende al hacer reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas.

- ❖ El rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos, pero al mismo tiempo el docente modela y enseña ciertas estructuras de relaciones sociales y afectivas. Un sistema altamente competitivo ya autoritario, que no permite la expresión personal de intereses y talentos, reproduce una forma de estratificación social, en el aula, donde el poder, los privilegios, y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se “etiqueta” a los estudiantes.

- ❖ Uno de los ejes didácticos de Pedagogía por proyecto es el texto como unidad de análisis, esto significa partir de un texto completo que sirva en una situación de comunicación real.

- ❖ El lenguaje en el acto educativo debiera ser el medio de comunicación que vincule la relación de los profesores y los alumnos. Además, que permita a los estudiantes acercarse de forma dinámica, viva y real a los aprendizajes en proyectos contextualizados y planificados dentro del salón de clases en consenso estudiantes y profesores.

- ❖ Uno de los principales errores que cometemos los profesores es dar por hecho que conocemos a nuestros estudiantes, recuerdo cuando suponía que las teorías sobre la adolescencia eran suficientes para “comprender” a los estudiantes, cuan equivocada estaba ya que no fue suficiente, hasta que me acerqué a ello y platicué de cómo eran sus vidas, que interés tenían, me di

cuenta de que trabajaba con supuestos estudiantes, cada vez me fueron pareciendo más reales y yo misma fui siendo más auténtica con ellos.

- ❖ Para construir un aprendizaje autónomo y significativo es necesario empoderarse, ser consciente que el conocimiento es algo vivo, modificable, y que no tiene fin. Es decir, no hay una finalidad exacta, sino al individuo que aprende le suceden múltiples transformaciones.
- ❖ Es necesario que el docente potencialice la vida cooperativa y la vida democrática en el aula; la cual requiere un orden y organización específica, creada por el colectivo que se educa, es decir establecer normas, reglas, y posibilidades para el aprendizaje. Esto es importante considerar en mi proyecto de intervención ya que los adolescentes son poco conscientes de que comparten un grupo de edad con otros en diferentes lugares.
- ❖ La estrategia de interrogación de textos es toda una propuesta sistematizada que plantea la Pedagogía por Proyectos, esta desde una visión socio-constructivista, cognitiva y lingüística. Amerita una toma de conciencia del profesor de abandonar la enseñanza tradicional para propiciar un aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes. Pretende relacionar la lectura y la producción de textos con un contexto real donde la función de la lengua oral y escrita pueda presenciarse.
- ❖ Al inicio de mi práctica docente no contaba con las características que debía tomar en cuenta para acercar a los jóvenes a la práctica de la lengua oral y escrita como instrumento para la construcción de su identidad y su éxito en el trabajo académico. Los adolescentes regularmente confunden los textos literarios con los textos informativos, esto por las prácticas equivocadas de los primeros en la escuela. La distinción de los tipos de texto les facilita a los estudiantes reconocer las características de cada uno para después producirlos.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Álvarez- Gayou, J.J.L (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Alvarado, M. (2013) *Escritura e Invención en la escuela México*: FCE.

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Ed. Síntesis.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández m. (2001) *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Baños, J. (2011) *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*. México: SEP.

Cassany, (2002) *Enseñar lengua*. España: Grao.

Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. México: SEP.

Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogota: Siglo de Hombre Editores,

Cullen, Carlos. *Autonomía moral, participación democrática y el ciudadano del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana*. México: Novedades Educativas, 1999.

Gimeno S. J. (2008) *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.

Gómez, M. (1995) *La producción de textos en la escuela*. México: SEP.

Guerra, M y Rivera L. (2009) “El lado oscuro de la RIEB” en *El secuestro a la educación*. México: La Jornada.

Hernández Navarro Luis. (2013) *No habrá recreo. Contra—reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México, Partido de la Revolución Democrática.

Jolibert, J y Sraïki, Christine (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. México: Manantial.

Jolibert Josette y Jeannete Jacob (2013) *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. México: Manantial.

Latorre, Antonio (2007) *La investigación—acción. Conocer y cambiar la práctica Educativa*. España: Grao.

Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP.

Lomas, C. (1999) *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona:Paidós.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997) *Ciencia del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

López, A., (2013) *Producción de textos informativos, en quinto grado de la escuela primaria “Sor Juana Inés de la Cruz”*. Mexico: UPN.

Lozano, L. (2010) *Didáctica de la lengua española y literaria*. México: Nueva Editorial Lucero.

Movimiento Mexicano para la escuela Moderna, A. C. (1997) *La pedagogía Freinet Principios, propuestas y testimonios*. México.

Murdochowicz Roxana, (2004) *El capital cultural de los jóvenes*. España: Fondo de Cultura Económica.

Mûnch, E., y Ángeles, L. (2019) *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.

Muss, R.(1986) *Teoría de la adolescencia*. México Paidós.

Navarro Gallegos César. (2011) *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: La Jornada.

Perrenound, P. (2004) *Diez competencias para enseñar*. México: SEP – Graó.

Piaget, J. (1983) *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.

Subsecretaría de Educación Básica. (2008) *Reforma Integral de Educación Básica. Acciones para la articulación curricular*. México.

Secretaría de Educación Pública, (2006) *Antología lecturas, Español*, México

Secretaría de Educación Pública,(1999) *Plan de estudios 1999*. Licenciatura en Educación Básica Secundaria.

Secretaría de Educación Pública, (2006) *Programas de Estudio 2006, Español, Educación Básica Secundaria*, México.

Secretaría de Educación Pública,(2011) *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español*. México.

Secretaría de Educación Pública.(2006)*Plan de Estudios 2006, Educación Básica. Secundaria*, México.

SUÁREZ, Daniel H. (2006) “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas” Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar”. En “Ente maestros, Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, Vol. 5, N° 16, México.

Tébar, L. (2009) *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Hemerográficas

Aboites, H. (2012) “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Núm. 53, vol. 17, abril-junio, 2012, pp. 361-389, Distrito Federal, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Cool, L. T. (2013) La reforma educativa, el poder del estado y la evaluación. Número 179, mayo-junio. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Nardi, N. y Fontana N., (2004) La producción de texto en los niños en *Revista electrónica de didáctica y lengua extranjera*. Brasil: Universidad de Contestado, Santa Catarina.

Guzmán, K. y Rojas D. (2012) “Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vo. 17. No. 52, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Melero, A. y Garete, M. (2011) “Escribir en la escuela secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes” En *Revista de Educación Gobierno de España Ministerio de Educación y formación profesional*. España.

Electrónicas

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

<http://iadb.org/es/banco-interamericano-de-desarrollo,2837.html> Consultada el 20 de noviembre de 2013

BANCO MUNDIAL <http://www.bancomundial.org> Consultada el 20 de noviembre de 2013

Cámara de Diputados Reformas Constitucionales por artículos http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm consultado el 17 de enero de 2014

Comisión Thélot para el Debate sobre el Futuro de la Escuela. (2007). *El aprendizaje de todos los estudiantes: principal compromiso de la escuela*. México:

Secretaría de Educación Pública. Cuadernos de la Reforma. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>

Díaz Barriga, Á. (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a viejos problemas de la educación. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Veracruz, 21–25 septiembre 2009). Disponible en <http://www.comie.org.mx/congresomemoria/v10/index.htm>

Fragmento de conferencia con Josette Jolibert <https://www.youtube.com/watch?v=Xm1KnIzcdZc> consultada el 1 de octubre de 2015
Movimiento Mexicano para la escuela Moderna <http://www.mmem.org.mx/> consultada el 1 de octubre de 2015

GUIDDENS A. (1999) *El capitalismo y la moderna teoría social*. Consultado el 1 de octubre de 2015. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/302.pdf>

Película Documental La educación Prohibida <http://www.educacionprohibida.com/> consultada el 1 de octubre de 2015

Proyecto Tunning (2004-2008). Tuning Latinoamérica consultado el 13 de enero de 2015 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.htm#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20implica%20Tuning%2DAm%C3%A9rica%20Latina,la%20efectividad%20y%20la%20transparencia>

UNESCO. <http://www.unesco.org> Consultada el 20 de noviembre de 2013

ANEXOS

Anexo 1 Estudio socioeconómico

Escuela Secundaria General 149 "David Alfaro Siqueiros"

Nombre del alumno:	
Es atendido por USAER:	
Año escolar:	
Grupo:	
Promedio final del grado anterior:	
Curp	
Lugar de nacimiento	
Sexo	
Peso	
Estatura	
Nacionalidad	
Enfermedad	
Medicamento	
Tipo de sangre	
Municipio o delegación	

Marque con un X la opción que elija:

Vive con: Padre _____ madre _____ Ambos _____ otro _____

Vive en: Casa propia _____ rentada _____ otro _____

Cuántas personas viven en casa _____

Teléfonos donde se localice de 7:30 a 13:40 _____

Datos de las personas autorizadas para recoger al menor: _____

Nombre del padre _____ En que trabaja _____

Lugar donde trabaja _____ Teléfonos _____

Nivel máximo estudios _____ Servicio médico con que cuenta

Nombre de la madre _____ En que trabaja _____

Lugar donde trabaja _____ Teléfonos _____

Nivel máximo estudios _____ Servicio médico con que cuenta

Anexo 2

Cuestionario para conocer las prácticas de lectura y escritura de los jóvenes



México, D.F a 4 de mayo de 2013

Estimados estudiantes:

Reciban un cordial saludo.

Estoy estudiando la maestría en la Universidad Pedagógica Nacional, voy en el 2do trimestre de seis que son, estoy realizando un estudio acerca de las prácticas de lectura y escritura en jóvenes. Por ello les mando este cuestionario que me servirá para conocer algunos gustos, ideas y opiniones que ustedes tienen acerca de la lectura y la escritura para poder realizar mi investigación.

Este cuestionario es de forma anónima, si desean colocar su nombre puede hacerlo. Cualquier comentario o sugerencia es bienvenida.

Nota: si no desean contestar el cuestionario, omita este mensaje, gracias

Atentamente

Profa. Laura Raquel Montero Segura

Marca con una X las opciones que elija:

Sexo

() Mujer () Hombre

Edad: _____

1. ¿Qué escolaridad tiene?

() Primaria () Primaria
() Secundaria () Secundaria
() Bachillerato () Bachillerato
() Licenciatura () Licenciatura
() Posgrado () Posgrado

2. Tipo de Bachillerato que cursa o cursó (Elegir dos opciones)

() Público () Propedéutico
() Privado () General

3. Nombre de la institución donde cursó el bachillerato

4. ¿Le gusta leer? () Si () No

5. ¿Qué textos le gusta leer?

() Cuentos () Novelas () Leyendas () Narraciones
en Facebook
() Poemas () Publicaciones () Cómicos () Apuntes de
en redes sociales materias
() Cartas () Canciones () Experiencias () Reportajes
personales

6. ¿Cuántos libros hay en tu casa?

() 1 a 5 () 5 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () más de 20

7. ¿Cómo te gusta leer?

() Voz alta () En silencio
() Sólo () Acompañado

8. Señala con un tache las revistas que has leído alguna vez:

() Conozca más
() TV NOTAS y TV NOVELAS

- ¿Cómo ves?
- QUO
- 15 a 20
- TÚ

9. Señala con un tache las revistas que has comprado alguna vez:

- Conozca más
- TV NOTAS y TV NOVELAS
- ¿Cómo ves?
- QUO
- 15 a 20
- TÚ

10. ¿Cuál es título del último texto que has leído en los últimos tres meses?

11. ¿Te gusta escribir? () Si () No

12. ¿Qué Te gusta escribir?

- | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Cuentos | <input type="checkbox"/> Novelas | <input type="checkbox"/> Leyendas | <input type="checkbox"/> Narraciones en Facebook |
| <input type="checkbox"/> Poemas | <input type="checkbox"/> Publicaciones en redes sociales | <input type="checkbox"/> Cómicos | <input type="checkbox"/> Apuntes de materias |
| <input type="checkbox"/> Cartas | <input type="checkbox"/> Canciones | <input type="checkbox"/> Experiencias personales | <input type="checkbox"/> Reportajes |

13. ¿Tienes un diario personal? () Si () No

14. ¿Tiene algunas de las siguientes redes sociales?

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Facebook | <input type="checkbox"/> Twitter | <input type="checkbox"/> Hi 5 |
| <input type="checkbox"/> Instagram | <input type="checkbox"/> Liked In | <input type="checkbox"/> My Space |
| Otro _____ | | |

15. ¿Cuentas con una computadora en casa para realizar sus trabajos?

- Si No

16. ¿Cuentas con internet en su computadora para realizar tus trabajos?

- Si No

17. ¿Qué te hubiera gustado conocer en la secundaria acerca de la lectura? _____

18. ¿Qué te hubiera gustado conocer en la secundaria acerca de la escritura?

19. ¿ Trabajas? () Si () No

20. ¿Cuál es tu ocupación o puesto de trabajo?

21. ¿En qué porcentaje ocupas la lectura en tus actividades laborales o académicas?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

22. ¿En qué porcentaje ocupas la escritura en tus actividades o académicas laborales?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

23. ¿En qué porcentaje ocupas la lectura en tus actividades cotidianas?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

24. ¿En qué porcentaje usted ocupa la escritura en sus actividades cotidianas?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

25. ¿Para qué cree que sirve leer? _____

26. ¿Para qué cree que sirve escribir _____

GRACIAS

ANEXO 3

**Cuestionario para conocer las prácticas de lectura y escritura
de los padres de familia o tutores de la
Escuela Secundaria Diurna #149 “David Alfaro Siqueiros”
Jornada ampliada**



México, D.F a 6 de mayo de 2013

Estimados padres de familia o tutores:

Reciban un cordial saludo.

Este cuestionario es para conocer algunas condiciones del entorno familiar en que sus hijos se desenvuelven para leer y escribir y conocer cuáles son algunas ideas que ustedes tienen acerca de la lectura y la escritura para poder realizar actividades acordes a las características de sus hijos e hijas.

Este cuestionario es de forma anónima, si usted quiere colocar su nombre puede hacerlo. Cualquier comentario o sugerencia es bienvenida.

Nota: si no desea contestar el cuestionario por favor, regréselo.

Atentamente

Profa. Laura Raquel Montero Segura

Marque con una X las opciones que elija:

Sexo

() Mujer () Hombre

Edad:

() 18-23 años () 38-43 años
() 24-30 años () 43-50 años
() 31-37 años () Más de 50 años

Grado escolar de su hijo (a):

() 1° grado () ° grado () 3° grado

27. ¿Qué escolaridad tiene usted?

Madre	Padre
() Primaria	() Primaria
() Secundaria	() Secundaria
() Bachillerato	() Bachillerato
() Licenciatura	() Licenciatura
() Posgrado	() Posgrado

1. ¿Le gusta leer? () Si () No

2. ¿Qué textos le gusta leer?

() Cuentos () Novelas () Poemas () Reportajes
() Leyendas () Cómics () Canciones Otro_____

3. ¿Cuántos libros hay en su casa?

() 1 a 5 () 5 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 () más de 20

4. ¿Cómo le gusta leer?

() Voz alta () En silencio
() Sólo () Acompañado

5. Señale con un tache las revistas que has leído alguna vez:

- Conozca más
- TV NOTAS y TV NOVELAS
- ¿Cómo ves?
- QUO
- 15 a 20
- TÚ

6. Señale con un tache las revistas que has comprado alguna vez:

- Conozca más
- TV NOTAS y TV NOVELAS
- ¿Cómo ves?
- QUO
- 15 a 20
- TÚ

7. Lee con su hija (o): Si No

8. ¿Cuál es título del último texto que ha leído con su hija (o)?

9. ¿Le gusta escribir? Si No

10. ¿Qué le gusta escribir?

- Cuentos Novelas Poemas Reportajes
- Leyendas Cómicos Canciones Cartas
- Experiencias personales Publicaciones en redes sociales
- Otro_____

11. ¿Tiene un diario personal? Si No

12. ¿Tiene algunas de las siguientes redes sociales?

- Facebook Twitter Hi 5
- Instagram Liked In My Space
- Otro_____

13. ¿Su hija(o) cuenta con una computadora en casa para realizar sus trabajos? Si No

14. ¿Su hija(o) cuenta con internet en su computadora para realizar tus trabajos? () Si () No

15. ¿Qué le gustaría conocer acerca de la lectura en la escuela de su hija(o)? _____

16. ¿Qué le gustaría conocer acerca de la escritura en la escuela de su hija(o)? _____

17. ¿Cuál es su ocupación o trabajo?

18. ¿En qué porcentaje ocupa la lectura en sus actividades laborales?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

19. ¿En qué porcentaje ocupa la escritura en sus actividades laborales?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

20. ¿En qué porcentaje ocupa la lectura en sus actividades cotidianas?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

21. ¿En qué porcentaje ocupa la escritura en sus actividades cotidianas?

() 20% () 40 % () 60 % () 80 % () 100

22. ¿Para qué cree que sirve leer? _____

23. ¿Para qué cree que sirve escribir _____

24. ¿Participaría en actividades para el fomento de la lectura en la escuela secundaria? () Si () No

25. ¿Participaría en actividades para el fomento a la escritura en la escuela secundaria? () Si () No