



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**



**LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS
(CUENTO, POEMA, LEYENDA Y OBRA DE TEATRO) E INFORMATIVOS
(CARTA E INFORME DE EXPERIMENTO) CON NIÑOS DE 5° DE LA ESC. PRIM.
“PROFR. JOSÉ PALOMÁREZ QUIRÓS”, EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y RECREACIÓN LITERARIA**

PRESENTA:

LIC. ITZEL HERNÁNDEZ VILLAFUERTE

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2023



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

Ciudad de México 11 de febrero de 2023

**LIC. ITZEL HERNANDEZ VILLAFUERTE
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:

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS (CUENTO, POEMA, LEYENDA Y OBRA DE TEATRO) E INFORMATIVOS (CARTA E INFORME DE EXPERIMENTO) CON NIÑOS DE 5° DE LA ESC. PRIM. "PROFR. JOSÉ PALOMAREZ QUIRÓS", EN LA ALCALDÍA IZTAPALAPA.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA**, 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. ANABEL LOPEZ LOPEZ
SECRETARIA (O)	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
VOCAL	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SUPLENTE	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
SUPLENTE	MTRO. JUAN MANUEL HERNANDEZ MONTAÑO

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



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

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

*VPR/RGA*jjcc*

DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

Gracias primeramente a ti mi *Dios* por estar siempre presente en mi vida, por amarme, por no dejarme sola y darme esta hermosa vida que tengo, a ti te dedico esta meta que gracias a ti logré, gracias por darme la fuerza de seguir adelante y sobre todo por ser mejor persona, al verse reflejado en el gran compromiso que tengo en mi trabajo con los niños, pero también en el aspecto personal, que me ha ayudado a ser una mujer de bien y con buenos principios.

Gracias a mis queridos y amados *padres*, por darme la vida, por cada uno de sus consejos, por educarme lo mejor que han podido, por darme todo a sus posibilidades, por estar en los momentos más difíciles, por darme un hogar, por apoyarme en cada decisión que he tomado, pero sobre todo por darme su amor incondicional, hoy quiero dedicarles también a ustedes esta meta que me propuse y he logrado, con todo mi esfuerzo, tiempo y dedicación, también es triunfo de ustedes porque como padres han sabido guiarme y hoy gracias a ustedes soy una gran mujer.

Gracias a ti *esposo* porque aún en la distancia me escuchaste, me apoyaste, me diste los ánimos para seguir y me acompañaste en este proceso y en esta etapa de mi vida, a veces lloré y tu estabas ahí para consolarme, a veces estaba contenta y te platicaba sobre mi trabajo y me escuchaste y te emocionaste junto conmigo, has estado en las buenas y en las malas, gracias por ser mi esposo y formar parte de mi vida, tu estas en mi mente y corazón todo el tiempo.

Gracias a mi *familia: padres, hermanos, esposo, abuelitos, tíos, cuñada y amigos*, por el apoyo tanto moral como económico, así como el amor, el consuelo, el esfuerzo y la dedicación brindados durante estos dos años, sin su incansable paciencia y motivación, nada habría sido posible.

Gracias queridos *amigos de la maestría*, de verdad gracias por coincidir, me siento muy orgullosa por los maestros que somos y nos hemos convertido, de todos aprendí: *Anayeli* de ti tu gran lucha contra la normatividad de tu escuela y a pesar de ello te veo convencida de tu trabajo y todo lo que has logrado, de ti *Adriana* por tu gran apetito de seguir preparándote y aprendiendo con entusiasmo, aportando grandes ideas y de ti *Daniel* por tu gran compromiso y dedicación con tus estudiantes, llevándolos por el camino del arte, me siento dichosa por formar parte de esta generación.

También agradezco por el acompañamiento brindado de cada una de mis queridas maestras: *Olimpia, Jazmín, Genoveva, Betsi, Claudia, Karla y Anabel*, les doy las gracias por su tiempo, por su dedicación, sabiduría y vocación, todos sus comentarios en la Comunidad de Atención Mutua donde nos felicitaban por nuestros trabajos resaltando lo positivo de ellos, pero donde también nos cuestionaban sobre lo que hacíamos, reflexionando sobre nuestro quehacer docente y donde nos hacían sugerencias con el fin de enriquecer nuestros trabajos, en verdad muchas gracias. En especial gracias Mtra. *Jazmín* por estar en todo mi proceso de formación en la maestría, por dar más de lo que debía, por siempre recibirme con una sonrisa y darme cuenta que lo que usted hace, es por amor a su vocación, me siento dichosa de que usted me haya acompañado en este proceso, siempre la recordaré con mucho cariño y aprecio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
I. LA SITUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.....	17
A. Los ejes internacionales y nacionales en la Educación Básica.....	17
1. La política educativa internacional y nacional respecto a la producción de textos.....	17
2. Panorama internacional y la producción de textos literarios e informativos.....	20
3. Panorama nacional y la producción de textos literarios e informativos.....	24
B. Las reformas curriculares y la producción de textos literarios e informativos (2004 a 2020)	28
1. Reformas curriculares de 2004 a 2009 (RIEB) en los niveles de educación básica.	29
2. Reforma educativa del 2011.....	30
3. Reforma educativa del 2017: <i>Nuevo Modelo Educativo</i> (NME).....	31
4. Reforma educativa de 2019: <i>Nueva Escuela Mexicana</i>	32
5. Los modelos emergentes a causa de la pandemia del COVID-19: <i>Aprende en casa 1 y 2</i>	34
C. La situación del maestro ante las Reformas Educativas, su práctica docente y cómo ha enfrentado las consecuencias de la pandemia.....	35
1. El maestro ante las reformas del 2004 al 2011.....	35
2. La lucha contra el NME.....	36
3. El papel del maestro en la NEM.....	37
4. Enfrentando la pandemia.....	37
II. EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS Y LA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.....	39
A. Diagnóstico Específico (DE).....	39
1. Sustento del Diagnóstico Específico.....	40
2. Delimitación de la problemática	42
3. Criterios para la selección de participantes para el diagnóstico específico.....	48
B. Metodología del Diagnóstico Específico	53
1. El método de Investigación-Acción	53
2. El uso de la Observación no participante	53
3. Los instrumentos empleados.....	54
4. Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al Objeto de Estudio	80
5. Evaluación general de DE	92

6.	Un problema delimitado para llegar a una posible solución (planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos)	95
C.	Referentes metodológicos para la investigación.....	98
1.	La visión cualitativa de la Documentación Biográfico-Narrativa.....	98
2.	Soporte epistemológico de la Documentación Biográfico-Narrativa	99
3.	Recursos literarios de relato	108
4.	Técnica relato único.....	110
5.	Análisis holístico del contenido	110
6.	Informe Biográfico-Narrativo	111
7.	Informe General	111
8.	Instrumentos para la recolección de datos durante la investigación.....	111
III.	ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS	119
A.	Revisión de antecedentes sobre producción de textos	119
1.	La escritura de textos como (re) escritura.....	119
2.	Una experiencia formativa y significativa.....	121
3.	Dossier de actividades desde la Pedagogía Poética.....	123
4.	¿Cómo preparar un proyecto?.....	125
5.	Un cuento con final feliz.....	127
B.	La producción de textos en la enseñanza de la lengua.....	128
1.	Fundamentación teórica sobre la producción de textos literarios e informativos	129
2.	Una mirada diferente para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos literarios e informativos	162
IV.	DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS	193
A.	Elementos para la Intervención Pedagógica.....	193
1.	El contexto específico: "Profr. José Palomárez Quirós".....	193
2.	Participantes en la Intervención Pedagógica directos e indirectos... ..	194
3.	Tiempo de la Intervención Pedagógica	196
4.	Justificación en la Intervención Pedagógica	197
B.	La Intervención Pedagógica: El trabajo de la producción de textos literarios e informativos.....	204
1.	Propósitos.....	204
2.	Competencias e indicadores.....	207
3.	Procedimiento específico de la Intervención Pedagógica.....	209
4.	Evaluación y seguimiento del diseño de Intervención Pedagógica: Trabajando la producción de textos literarios e informativos.....	214

V. EL RETOÑAR DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS.....	223
A. Informe Biográfico-Narrativo	223
1. Primer Episodio. ¡Tic tac!... escucho el reloj y me sumerjo en el recuerdo de mi libro llamado vida.	224
2. Segundo Episodio. Abro la puerta a una tierra desconocida.....	237
3. Tercer Episodio. Fiesta después del COVID-19, entre lo virtual y lo presencial.....	251
4. Cuarto episodio. El uno se convirtió en dos: Blancanieves y el CinEscuela	265
5. Quinto episodio. Una semilla difícil de plantar por Ómicron, tercer proyecto.....	280
6. Sexto episodio. Mis hermosas rosas floreciendo	291
B. Informe General.....	307
1. Metodología	307
2. Contexto específico.....	308
3. Caracterización de los participantes	308
4. Problema, propósitos y competencias	309
5. Sustento teórico	310
6. Intervención Pedagógica	311
7. Resultados	314
8. Reflexiones.....	332
CONCLUSIONES.....	334
REFERENCIAS.....	339
ANEXOS.....	346

INTRODUCCIÓN

La actitud investigativa en los docentes es necesaria en la escuela, porque provoca el deseo de aprender y adquirir nuevos conocimientos que dentro de la práctica docente servirán a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, la investigación se hace al observar las necesidades de los estudiantes, así como las carencias que existen en el sistema educativo para llegar a una educación que apoye, oriente y forme a los niños y jóvenes del país para la mejora de una vida plena y feliz.

En esta investigación existe un interés por comprender la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, pero específicamente en la producción de textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) con niños de quinto grado de primaria, considerando que la producción de dichos textos aporta a la vida de los estudiantes el poder de desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo y que den cuenta del uso y funcionalidad de los mismos y como lo refiere Lomas (1999) “Saber hacer cosas con las palabras”.

Esto derivado del análisis que se hace en lo internacional y nacional, con organismos que toman decisiones educativas, como la UNESCO, OCDE, Banco Mundial y SEP, en la que la producción de texto no es tomada en cuenta, debido a que las evaluaciones realizadas son estandarizadas, en la que el examen es el instrumento principal con preguntas de opción múltiple que limitan la expresión escrita a los estudiantes, desde el sistema neoliberal que se tiene da mayor relevancia a que adquieran conocimientos de manera rápida y mecánica, dejando de lado el proceso y la reflexión, para el sistema es mejor que la población no tenga conciencia como menciona (Coll, 2013), despreciando las capacidades de los estudiantes de formular sus propias preguntas y dejando de lado sus necesidades e intereses como crítica (Pérez Rocha, 2014).

Y para alzar la voz y ser reflexivos en lo que las autoridades quieren que se enseñe, como docente es importante enriquecer la práctica educativa y con ello el aporte positivo para la mejora de una educación centrada en los estudiantes. Así mismo tomando en cuenta el contexto, como lo fue el de la pandemia, las necesidades

fueron diferentes, los recursos que se tenían y las desigualdades, además de la integración de las nuevas tecnologías dentro de la educación.

El propósito fundamental de la intervención pedagógica dentro de esta investigación radica en la producción de textos literarios e informativos, entendiendo a la producción de textos como una manera de estar en contacto con los seres humanos a través de la comunicación, mediante un proceso que comprende no solo el trazo de letras, sino una manera de expresar pensamientos, opiniones, conocimientos e interpretaciones que tenemos del mundo, tomando en cuenta nuestro contexto de manera escrita, haciendo uso del lenguaje con una determinada funcionalidad, con una intención que da sentido a lo que se escribe. Se enuncia porque es el objeto de estudio que se atenderá durante la intervención pedagógica. Tomando como base didáctica la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos que plantea (Jolibert & Sraïki, 2009), que se atendió metodológicamente desde una mirada cualitativa, a través de la Documentación Biográfica-Narrativa.

Algunas de las limitaciones de esta investigación principalmente ha sido la situación de la COVID-19, durante la misma hubo ausencia de niños en la participación por las diversas situaciones que cada familia vivía (enfermedad, economía, trabajo), también la constante organización y reorganización de la escuela por tratar de seguir cumpliendo con el papel de la enseñanza-aprendizaje en la escuela a la distancia y después entre lo virtual y presencial, pero que al mismo tiempo se generaron oportunidades para innovar.

El presente documento está estructurado en cinco capítulos, que a continuación se mencionan:

En el capítulo I, se presenta el panorama internacional y nacional sobre la visión política, económica, cultural para la educación básica, de las diversas reformas, leyes, acuerdos que se han construido, he ido modificando y desarrollando a través del tiempo y teniendo como resultado el cambio en el currículo, competencias y contenidos a desarrollar, el papel del docente y la manera en la que se aborda la producción de textos, así también las reformas educativas planteadas y el impacto

en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes, las competencias a desarrollar y la manera de ver a la evaluación como un proceso sumativo y hegemónico.

El capítulo II atiende los referentes metodológicos para la Intervención Pedagógica con mirada cualitativa en la Documentación Biográfica-Narrativa, sustentada por la Investigación Biográfico-Narrativa de Bolívar Antonio, Domingo Jesús & Fernández Manuel, (2001) y La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas Suárez Daniel, Ochoa Liliana & Dávila Paula, (2005), así como el soporte epistemológico de la investigación sustentada por la Investigación-Acción, la etnografía educativa, la hermenéutica y la técnica de observación participante, así como los instrumentos utilizados para elaborar el Diagnóstico Específico, que sustentan y dan validez al trabajo como los son: el diario de campo, el estudio socioeconómico, cuestionarios y entrevistas, para así poder detectar el problema, extraer las preguntas problematizadoras, realizar los supuestos teóricos y poder efectuar los propósitos.

Posteriormente se presentan los referentes metodológicos de lo que fue la Intervención Pedagógica en cual se sustenta a través de la misma Documentación Biográfica-Narrativa a través de la técnica del relato único, haciendo un análisis holístico del contenido, para elaborar el informe biográfico narrativo y usando una serie de instrumentos como lo son: el diario autobiográfico, la trayectoria de vida, conversaciones y otros instrumentos que no forman parte de la Documentación Biográfica-Narrativa, pero que arrojan datos importantes de la Intervención Pedagógica: listas estimativas, de cotejo y evidencias.

En cuanto al capítulo III, para sustentar teóricamente la Intervención Pedagógica se toman en cuenta tres líneas importantes : en la primera se realiza una revisión de investigaciones previas que aportan al tema de estudio como lo es la reescritura de textos tomando en cuenta los intereses de los estudiantes; los momentos a tomar en cuenta para la producción de textos: la ambientación, la escritura y la socialización de la misma; la estrategia del cuento reconstruido y aspectos a tomar en cuenta para hacer proyectos, por ejemplo: los conocimientos previos.

La segunda sobre la fundamentación teórica pedagógica de algunos aportes partiendo del lenguaje en su totalidad y cómo es que se va delimitando y trabajando hasta llegar a la producción de textos, la escritura, el texto en contexto, el uso social de estos textos producidos, las clasificaciones textuales, los tipos de textos, en enfoque comunicativo y funcional de los textos, algunas estrategias para trabajar los textos literarios e informativos y la evaluación. Y la tercera, sobre la que es la base didáctica de intervención: Pedagogía por Proyectos siendo una estrategia de formación en el desarrollo de competencias, saberes y de personalidades, los estudiantes forman parte de su propio aprendizaje y el maestro deja de imponer y se convierte en facilitador entre los estudiantes y su aprendizaje; además se explica el origen de la misma, el marco teórico, ejes didácticos, las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, estrategia de formación que favorece el aprendizaje sobre el módulo de interrogación de textos y el módulo de aprendizaje de escritura, los niveles lingüísticos y la evaluación.

El capítulo IV ofrece el diseño de Intervención Pedagógica, después de los resultados arrojados en el Diagnóstico Específico sobre el que los estudiantes ven a la producción de textos como un proceso, cansado y aburrido, además que no logran identificar la funcionalidad y sentido de los mismos.

Este diseño presenta el trabajo a realizar con los estudiantes teniendo como base didáctica la estrategia de Pedagogía por Proyectos, aunado a otros aportes relacionados con el objeto de estudio sobre la producción de textos y aportaciones de trabajos que se han llevado a cabo en la práctica. Aquí se presenta un panorama general del contexto en el que se desarrolla la intervención, los actores, la temporalidad, la justificación, así como los propósitos tanto el general como los específicos, las competencias a desarrollar, recursos y acciones que se necesitaron y los instrumentos de evaluación que permitieron la recolección de todas las evidencias del trabajo.

La atención del capítulo V está centrada en la narración de la Intervención Pedagógica a través de la Documentación Biográfica-Narrativa y dividida en dos

grandes apartados el primero de ellos es el Informe Biográfico-Narrativo usando la técnica del relato único, apoyado de instrumentos como: el diario autobiográfico e ir construyendo el relato pedagógico; y el segundo que es sobre el Informe General que da validez, confiabilidad y credibilidad al Informe Biográfico-Narrativo.

Cada capítulo da cuenta del proceso que se llevó a cabo en esta investigación, la estructura que se tiene y la organización sistemática, en cada capítulo y finalmente se presentan las fuentes de información y los anexos que permiten conocer a detalle de lo que se habla, unidos a todo el texto en general.

Esta investigación invita al lector a navegar sobre el trabajo con los niños acerca de la producción de textos, en el que los niños son los que proponen la realización de sus propios textos bajo Pedagogía por Proyectos, además de reconocer el poder que se le da al docente de escribir las situaciones reales que acontecen en el aula bajo la metodología de la Documentación Biográfica-Narrativa.

I. LA SITUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

El análisis que se presenta en este capítulo está enfocando en la producción de textos literarios e informativos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. La idea es abrir un panorama que se tiene respecto a la política que se ha aplicado a la educación en cuanto al desarrollo del currículo, las competencias a desarrollar y todo respecto a lo que hay que enseñar para la formación de los estudiantes de primaria, el rol a cubrir por el profesor, la influencia que plantean los diferentes organismos e instituciones a través de las reformas educativas que generan, incluso qué y cómo se evalúa, así como la implementación de leyes establecidas desde el nivel internacional y nacional, bajo el eje del ámbito de la economía.

A. Los ejes internacionales y nacionales en la Educación Básica

En seguida se explica un breve panorama de la política educativa en la toma de decisiones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o el Banco mundial y organismos nacionales en México como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), la Secretaría de Educación Pública (SEP) o Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y cómo es que han impactado a la enseñanza y aprendizaje en educación básica, respecto a la producción de textos.

1. La política educativa internacional y nacional respecto a la producción de textos

Una de las problemáticas que se detecta en los últimos años de la educación básica es que los niños practican la escritura de manera obligatoria, no existe un propósito, un destinatario, es decir, no se dan cuenta sobre el uso que se le puede dar. Esto se

ve reflejado en las dificultades y desinterés que se observa durante el proceso de producción de sus propios textos, la mayoría de las veces copian un modelo a seguir y por tanto lo toman como un proceso aburrido. Esto ocurre porque lo que escriben no tiene relación con su contexto. Cuando se les evalúa este aspecto de la lengua en las evaluaciones estandarizadas o no, se centran en la memorización de información y en aspectos superficiales de la escritura como la caligrafía y la ortografía. Se les exige que sólo reproduzcan lo que el sistema necesita que aprendan.

También es importante reflexionar desde los docentes ¿Quién marca cómo enseñar, pero sobre todo qué enseñar? La respuesta está en la visión de la política educativa que se traslada a las políticas públicas sobre los contenidos de la educación básica, proveniente de una directriz internacional que pasa a lo nacional: prevalece un enfoque que favorece a las necesidades neoliberales. Esta teoría política y económica busca controlar y reducir lo más posible la intervención del Estado, para tener libertad económica, de libre mercado, tender a la privatización y a la desregulación de todo control económico, donde se homogeniza al ser humano y se le ve como una mera mercancía. Esta manifestación del capitalismo, hace que el sistema seleccione a las personas que son competitivas y aptas para poder desarrollar habilidades específicas en el ámbito del saber cómo y el saber hacer que, en el momento de no ser útiles, son desechadas.

Las competencias tienen esa concepción al ambiente laboral y productivo, necesitado de coordinación y cooperación. También se alude insistentemente a experiencias que prueben las capacidades “cognitivas” del sujeto: si éste resolviera problemas en circunstancias diversas dentro del campo de su desenvolvimiento, evidenciaría aptitud e inteligencia práctica en aras de resultados observables (Torres & Vargas Lozano, 2010: 30).

El objetivo es reproducir un sistema de dominación y manipulación total del ser humano, formando ciudadanos individualistas, a través de una enseñanza conductista, memorizada y mecánica, impuesta en un currículo que seguir, para el beneficio meramente monetario de algunos cuantos, dejando a la mayoría segregada del sistema, viviendo en escasez y miseria, como se observa en las evaluaciones internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), y en lo nacional como lo fue la Evaluación Nacional

de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE), o El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), entre otras pruebas que se han implementado teniendo como consecuencia efectos negativos en la producción de textos, y en donde es observable que estos organismos adecúan los modelos educativos para su beneficio.

Brenner (2019) da una visión sobre el neoliberalismo y la solución que desde esta perspectiva se da por los patrones neoliberales pedagógicos, ante un problema que se ve en la educación como lo es el transmitir conocimientos, de solo copiar como en el caso de la producción de textos y que no corresponde a las necesidades del siglo XXI, culpando a los maestros de esta situación, pero ellos también están inmersos dentro de este sistema mundial globalizado, además que las autoridades son las que están decidiendo por la población sobre lo que se debe saber. La solución que se da por quienes simpatizan con el pensamiento neoliberal, para atacar la mala educación que han propiciado, es la llamada educación *disruptiva*, en donde lo que se pretende es realizar una ruptura entre lo que se enseña y de qué manera, reemplazándolo con el término innovación, propiciando el avance y cambio en la educación a través de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), apuntando a la operatividad dentro de las soluciones tecnológicas, sin embargo, siguiendo como prioridad al saber cómo y al saber hacer.

El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognoscitiva, porque son las bases de las competencias del futuro (Delors, 1996:91).

No se niega que las tecnologías son importantes y que se debe responder ante esta innovación como ahora se ve reflejado con la pandemia mundial del SARS CoV 2 (COVID-19) emergencia que ha venido a cambiar la vida por completo a la humanidad, pero no seguir enfocándose dentro de los intereses del capitalismo. Quienes se sientan comprometidos y convencidos de la enseñanza con los estudiantes, buscan los intereses de ellos. Aunque no sólo tiene que ser labor de los docentes, sino también de la sociedad y de cada una de las personas, el ser más

analítico, crítico, reflexivo y luchar por los intereses comunes, esto puede lograrse a través de potenciar la alfabetización en diversos sentidos, incluido lo que se tenga que hacer en el lenguaje y en este caso la producción de textos.

La imperiosa necesidad de una profunda e intensa alfabetización crítica en la comprensión y producción de textos escritos y orales, en la alfabetización simbólica crítica de las imágenes audiovisuales, de las redes digitales, y siempre a fin de dar respuestas justas y solidarias al padecimiento de nuestros pueblos (Brenner, 2019).

De ahí la importancia y necesidad de dar solución al problema en el uso que se le da al lenguaje en la producción de textos que sea funcional y útil en las necesidades e intereses personales y sociales. No se trata que los docentes reproduzcan y transfieran la información de la ideología dominante, sino que se involucren como mediadores y orientadores de los estudiantes, para que éstos puedan buscar información nueva desde su interés, motivación y uso comunicativo, y así poder criticarla, seleccionarla, organizarla e incluso crearla, bajo el uso de diversos lenguajes, incluido la producción de textos. Por ello la importancia de analizar lo que los organismos internacionales y nacionales están demandando se enseñe en las escuelas y bajo que ideología.

2. Panorama internacional y la producción de textos literarios e informativos

Se vive en un mundo globalizado que tiene como finalidad la unificación y en donde “se debilita la soberanía” (Vargas, 2008:44) de cada país al no poder tomar sus propias decisiones que proponen sin impactar a los demás y tener que consultarlo con organizaciones internacionales que las aprueban o desaprueban, teniendo orden y control, por ejemplo, en el caso de la educación y economía la organización del Banco mundial y La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ODCE).

La globalización se refiere no sólo en cuanto a la economía y política en el intercambio de productos para el incentivo del consumismo, que aun que es lo más importante en la visión neoliberal, pretende vender la idea que sale adelante el competente y el que sirve para el crecimiento de la producción y economía, cuando se parte de posiciones incomparables por las desigualdades sociales que existen,

donde la mayoría de la población mundial es desfavorecida, así también la globalización en la educación en cuanto al acceso de la información de lo que se debe de enseñar y cómo hacerlo, dejando de lado el conocimiento, el fomentar que las personas piensen particularmente haciendo uso adecuado del lenguaje en la producción de textos, por ejemplo al hacer un texto que critique sobre un tema social hará ruido, por eso para la elite que simpatiza con el neoliberalismo importa más que las personas tengan muchos conocimientos, que almacenen información y puedan realizar las tareas designadas.

Además, se encuentra la tecnología en donde las personas acumulan información sin analizarla y aunque la información está más al alcance de todos, dejan de lado su comprensión y análisis, siendo menos probable realizar o construir nueva información a través de la producción de textos. Esto significa que no hay que satanizar el uso de las tecnologías, sino reincorporar el material audiovisual y digital fomentando el interés y uso del lenguaje en la enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, como ya se mencionó la OCDE es una organización internacional de toma de decisiones que pregona el diseño de mejores políticas para una vida que promueva la prosperidad, igualdad, oportunidades y el bienestar para todos, entre dichas políticas hay dos importantes: una fue el lanzamiento de un proyecto a finales de la década de los años 90 que fue denominado Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) y tuvo como encomienda establecer los objetivos que la educación debía alcanzar por medio de las competencias genéricas básicas en la enseñanza que son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que un individuo debe de desarrollar y con ellas responder a las exigencias que el sistema globalizador, neoliberal y capitalista le encomiende y por otra parte fue PISA, que tiene por objeto evaluar a los estudiantes de la educación obligatoria y dar a conocer los conocimientos y habilidades necesarios que han adquirido, sin tomar en cuenta su contexto, necesidades e intereses.

Esta organización y el programa creado se basan en una cultura evaluativa a través de exámenes estandarizados y homogéneos, como propuesta para que la escuela

sea útil en el acompañamiento de la aceleración de la información. Cabe mencionar que México es uno de los países calificado con bajo rendimiento y desempeño en la prueba PISA que evalúa el área de lectura, matemáticas y ciencias, pero en la que existe una imposición de criterios de certificación de países adelantados que no son acordes a la necesidades de cada país y con dichas pruebas se pretende determinar lo que ellos llaman *calidad* de la educación que no es más que la reproducción de masas en cuanto al saber hacer, es decir, ser competentes para la producción de mercancías y con ello destacar en la economía mundial, dejando a un lado la solidaridad y el bienestar para todos.

Existe una necesidad lingüística de comunicación a partir de esta política homogénea y capitalista, ya que todos están inmersos dentro de una sociedad sometida y poco justa, en donde el cambio se puede dar mediante una educación emancipadora que logre la libertad de pensar, decidir, reflexionar, criticar, razonar; deshaciendo el orden social capitalista para dar paso a una sociedad justa, racional, y humana, que busque dar soluciones a los problemas sociales en común, haciendo un mundo mejor, dando el verdadero significado de democracia y como sostiene Carr “dar pie al intento por crear a través del lenguaje una situación ideal del habla” (1999: 98).

Y hablando del verdadero significado de democracia la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), menciona que tiene una visión en la que la cooperación política y económica de los gobiernos no es suficiente para garantizar el apoyo a los pueblos. Y la paz debe basarse en el diálogo, la comprensión mutua y la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Defiende la libertad de expresión, un derecho fundamental y una condición esencial para la democracia y el desarrollo, sin embargo, solo se queda en el discurso.

En una sociedad democrática, la alfabetización universal debe entenderse no simplemente como el logro de la capacidad de leer y escribir de manera elemental, sino como la incorporación de la lectura y la escritura en la vida cotidiana de todos, como instrumento de trabajo y como medio de enriquecimiento personal (Pérez Rocha, 2014).

Porque la escuela debe ser un espacio libre de expresión, pero que desafortunadamente no solo han sido silenciados los estudiantes, también los propios

maestros y la sociedad en general, en donde se dictan reglas y formas de pensar impuestas por autoridades con pensamientos neoliberales y capitalistas como lo es el Banco Mundial, la OCDE e incluso la UNESCO donde lo importante es saber hacer, sin tomar en cuenta al ser de manera holística.

Delors argumenta que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (1996:91).

Las personas que no leen y no escriben son más propensas de tener una visión equivocada, deformada e inconsciente de lo que está pasando en el mundo y son más fáciles de convencer en un discurso retórico por parte de estas autoridades y que entre menos se interesen por la situación, es mejor para ellos. Por ello la importancia de cultivar y fomentar en los estudiantes el hecho de que se cuestionen y formulen sus propias preguntas con base en su interés y no las impuestas por otros.

Se analiza el mismo discurso retórico del Banco Mundial, organismo compuesto por 189 países, en el que asume un compromiso con la búsqueda de soluciones para reducir la pobreza y lograr la prosperidad común, pero la sociedad sigue estando inmersa en un sistema globalizador, capitalista, neoliberal y con la idea que entre más se trabaje eres mejor empleado y eres reconocido, eso es lo que el sistema pretende que se crea, actualmente no existen los esclavos con cadenas, pero se sigue viviendo como tales atados a un sistema opresor.

Una idea expresada por Max Weber (1904-1906), leída en el trabajo de Álvarez Uría (1999:91) invita a reflexionar sobre cómo surgieron capitalistas y trabajadores, dando respuesta a que fue por el cambio de mentalidad, formación de personalidades (premios y castigos) con nuevos estilos de vida y pensamientos que permitieron el movimiento y manipulación y que hasta en la actualidad se sigue, la escuela juega un papel importante en esta formación de personalidades y aquí se cuestiona ¿Cómo

lograr que los estudiantes formen su propia personalidad? ¿Su propia situación de un habla ideal para ellos? Podría empezarse por tomar en cuenta su opinión, dialogar con ellos para saber qué es lo que desean aprender y que les sea útil en la realidad en la que ellos viven y como afirma John Dewey no preparar a los niños del mañana, con actividades que no hacen ahora como niños, sino replantear la pregunta ¿Para qué sirve eso que están aprendiendo? Es importante enseñar a los niños en cuestiones reales, prepararlos para lo de hoy, de lo contrario no tendrá sentido ese conocimiento. Como ahora con la educación a distancia, a través del uso de las tecnologías es importante encaminar a los estudiantes a dar sentido al uso del lenguaje con una intención, despertar el interés de escribir por gusto y no por obligación.

3. Panorama nacional y la producción de textos literarios e informativos

México es parte de los países que forman la OCDE y, por lo tanto, sigue las instrucciones de lo que este organismo dicta, para poder llegar a lo que para él representa la *calidad* educativa, condición que es exigida en el campo educativo con base en evaluaciones estandarizadas.

a. La exigencia de la calidad educativa

En la búsqueda por cumplir la calidad educativa la Sria. de Educación Pública, Josefina Eugenia Vázquez Mota, en 2008, se pronunció por alcanzar la excelencia, pero ¿A qué se refiere con el concepto de excelencia? Al de sometimiento y manipulación, asegurando que el mandato se cumpla llevándolo a un rango constitucional, ¿Cómo? con el anunció en mayo de 2008 de la “Reforma curricular integral de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias”, que como menciona Torres & Vargas Lozano, se da mayor importancia al saber cómo, en donde se pretende formar individuos útiles en el cumplimiento de objetivos del mercado y en donde “la educación que se requiere va encaminada a las necesidades de comercialización, distribución, producción y crecimiento de la economía” (2010:32).

Haciendo estas reflexiones se entiende que existe una estrecha relación entre la educación y el Tratado de Libre Comercio (acuerdo para formar una zona de libre comercio entre países, con el objetivo de mejorar sus relaciones en términos económicos e intercambio comercial), porque la educación es un factor importante en el desarrollo de la economía de México y del mundo, en cuanto a la productividad y el desempeño laboral, por esto uno de los objetivos que se planteó en la educación de alta calidad en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) es el crecimiento y la estabilidad económica, por ello la importancia de analizar lo que quieren que se enseñe en la escuela y la manera en la que a través de evaluaciones medibles y observables se pretende desarrollar estos aprendizajes y competencias.

Todo lo contrario, a las competencias que nos propone Carlos Lomas en el uso del lenguaje, que es concatenar la lectura y escritura con el objetivo de “saber hacer cosas con las palabras” (2010:32). Hablando sobre el uso del lenguaje en la producción de textos es importante reflexionar ¿por qué se cree que es mejor copiar o hacer planas en vez de escribir? ¿Por qué los padres de familia piensan que entre más se llenen libretas significa que si se está trabajando? ¿Por qué la ideología del maestro solo es de terminar los contenidos por cumplir en los planes y programas de estudio y no por enseñar a ser? ¿Se podrá aprender a hacer cosas con las palabras y producir sus propios textos? Estas reflexiones empiezan por los docentes, para poder hacer llegar este mensaje a sus estudiantes, a los padres de familia e incluso a otros maestros, fomentando la educación emancipadora.

b. Las evaluaciones estandarizadas

Hablando de la calidad y el desarrollo de competencias desde la visión neoliberal con la propuesta de una cultura evaluativa, el 08 de agosto del 2002 en México se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el sexenio 2000-2006 del entonces presidente Vicente Fox Quesada, con el objetivo de evaluar la calidad, desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación básica y media superior, en el mismo sexenio en 2002 se promulga la reforma

constitucional de la obligatoriedad de la educación preescolar, pero conviene detenerse a pensar ¿para qué? y ¿Por qué se quiere la obligatoriedad?, la respuesta a las interrogantes anteriores es precisamente para preparar desde un enfoque por competencias para el mundo laboral y mejorar la productividad, evaluar de manera estandarizada y homogénea, sin tomar en cuenta las necesidades, sin un diagnóstico y lejos de apoyar e impulsar verdaderamente a la educación la obstaculizan (Andere, 2013).

Para el sexenio del entonces presidente Felipe Calderón Hinojosa, el 15 de mayo del 2008 el Gobierno federal (SEP) y El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) liderado por Elba Esther Gordillo firman el acuerdo que pretende la calidad y equidad de la educación, la Alianza por la Calidad de la Educación, pero este acuerdo responde al escenario mundial comparando a México con países que viven situaciones diferentes como Finlandia y sin responder a sus necesidades, con una educación escolarizada y una visión neoliberal (Coll, 2013), porque si se habla del lenguaje importa que los estudiantes aprendan a escribir y a leer rápido y veloz, sin importar que entiendan lo que aprenden y lo comprendan después, para el sistema no es importante que no tengan conciencia.

Durante los primeros años del siglo XXI en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), tuvo una reestructuración en el gobierno de Calderón que pretendía de sutileza de autonomía pero que por el contrario era más gubernamental por los integrantes que la representaban para la tomar decisiones respecto a la educación tanto en el órgano de gobierno, como en la junta técnica que lo conformaban, además de ser el encargado de crear diversos instrumentos para la evaluación como lo es la prueba ENLACE o EXCALE (Andere, 2013:79).

La prueba ENLACE fue un instrumento de evaluación que se aplicó a todas las escuelas de educación básica, inicia en 2006 con el objetivo de obtener el nivel del logro académico que los estudiantes han adquirido de los contenidos de los planes y programas de estudios que estén vigentes, enfocándose en especial en español y matemáticas, esta prueba estandarizada es deshumanizada, donde el discurso que existe en los planes y programas de estudios dicen una cosa, pero la realidad es otra.

La prueba ENLACE implica que el estudiante debe aprender a responder “con precisión” preguntas que otros han formulado, desprecia la capacidad y necesidad que tienen los jóvenes de aprender a expresar sus propias inquietudes e intereses en forma de preguntas propias (Pérez Rocha, 2014).

La evaluación PLANEA también es un instrumento estandarizado que se implementó en 2015 por primera vez a estudiantes de sexto grado, tercero de secundaria y media superior, que evaluó únicamente los campos de lenguaje y comunicación y matemáticas; en cuanto a lenguaje y comunicación evalúa dos áreas la comprensión lectora y la reflexión sobre la lengua, pero se deja de lado la producción de textos, este instrumento reemplazó a la prueba ENLACE.

Sin embargo, en este tipo de pruebas no se exige escribir una palabra, oración, texto, idea, párrafo, etc. Por ello es pobre, porque se da importancia solo a la acumulación de información y a la memorización y se reduce a simplemente contestar con el llenado de alveolos con respuestas de opción múltiple, en donde cada pregunta sólo tiene una respuesta correcta y pareciera que de manera mecánica quieren que se conteste a lo que se pide como si los estudiantes fueran robots y existiera una verdad absoluta por parte de estas autoridades y que se requiere de entrenar para responder de acuerdo a sus interés de producción y crecimiento económico. En esta ideología está prohibido preguntar y solo se debe obedecer y ello se ve reflejado en este tipo de pruebas estandarizadas.

De la misma manera el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) es una prueba llevada a cabo en 2004 y la finalidad era aportar información respecto a los resultados obtenidos de los estudiantes en los contenidos de español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, en los grados de tercero de preescolar, tercero y sexto en primaria, así como en tercero de secundaria, en esta prueba a diferencia de las otras, sí se evaluó el aprendizaje de la Expresión Escrita (Reflexión sobre la lengua), en el que se tomó en cuenta aspectos como la adquisición de la noción de la gramática, la semántica (redacción), sintáctica y morfosintáctica (uso, función y estructura de las oraciones, uso de conectores, verbos, partes de la oración, infinitivo, gerundio, participio), convencionalidad del sistema de escritura (ortografía, puntuación, signos) y la cantidad de palabras

escritas, sin embargo, siempre se evalúa de manera fragmentada y no se toma al estudiante de manera holística, dejando a un lado el uso comunicativo y su reflexión.

Con este tipo de pruebas queda al descubierto la importancia de una evaluación formativa y no solo sumativa y sobre el discurso político en cuanto a la importancia y visión de calidad de la educación reducida a los resultados de pruebas estandarizadas y que pareciera que sólo a través de ellas se puede decir, si existe una buena educación o no.

Como parte final de esta etapa, se anuncia en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la disolución de este instituto, bajo el mandato del presidente actual Andrés Manuel López Obrador en mayo del 2019, y lo sustituye la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (CNMCE), conocido también como MEJOREDU, y que entra en vigor en octubre del mismo año. Si bien el INEE jugó su papel para violar los derechos laborales de los maestros, no ha desaparecido una evaluación homogénea, estandarizada y sumativa. Además, analizando esta concepción que se tiene por competencias y las evaluaciones dirigidas con este enfoque, es importante reflexionar que se enseña a competir entre todos y eso en automático por muy inocente que se quiera ver, da pauta a la violencia y a las actitudes agresivas por eso la sociedad en la que se vive lo refleja, porque es lo que se ha enseñado y se sigue fomentando en la escuela y que tal vez de manera inconsciente los docentes lo hacen sin darse cuenta de la magnitud del problema.

B. Las reformas curriculares y la producción de textos literarios e informativos (2004 a 2020)

A lo largo de la historia se han vivido y realizado reformas curriculares en la educación básica y a continuación se analiza el papel del docente en cada reforma establecida en la educación básica, así también cómo es que se concibe al lenguaje y específicamente a la producción de textos para ser enseñada y aprendida.

1. Reformas curriculares de 2004 a 2009 (RIEB) en los niveles de educación básica

Con la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del 2008 entre el gobierno federal y los maestros del SNTE, se acordó favorecer en planes y programas de estudio de educación básica un currículo que propicie el aprendizaje de los estudiantes en su lengua materna (español o indígena) y que por ejemplo en los libros de textos no se toma en cuenta esta diversidad, ya que se encuentran en la lengua dominante del español y no la materna, además del desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, asignando a la escuela la tarea de acelerar la innovación a pasos agigantados como parte de una nueva forma de organización social.

Pero debe de haber un cambio en esta concepción por competencias, como argumenta Lomas (2010:33), “desarrollar competencias lingüísticas y de comunicación” que tomen en cuenta el contexto de donde se desarrollan las personas y puedan interactuar entre ellas usando apropiadamente sus conocimientos, destrezas y no solo permitan esta comunicación correcta en la manera de expresarlo, sino sean adecuadas a las características del contexto y a la situación en la que se encuentren, con ello desarrollar un comportamiento de cooperación que ayuda no solo al aprendizaje, sino también a desarrollar valores éticos, sociales y humanos.

Existen dos currículos: el que se da desde una manera retórica en el discurso y otro que está oculto, porque desafortunadamente lo que se plasma en lo escrito, es incongruente con la realidad en la que viven los docentes y estudiantes. Donde el culpable de este mal funcionamiento sobre la pobreza que existe en la educación es el mismo sistema educativo y quien está a cargo de él, y se busca culpar únicamente al docente de la educación del país. Esto tiene relación con la producción de textos por dos cosas: por un lado se hace evidente el poder del lenguaje que hay por parte de las autoridades a cargo de la realización de las reformas dando un discurso de convencimiento, dejando de lado lo importante que son las necesidades de maestros, estudiantes y la sociedad en general, por otro lado, en cuanto a la enseñanza y

aprendizaje que viene en el discurso de la lengua en la educación básica, por el hecho que se fragmenta y no se toma de manera holística, las necesidades, ni el contexto.

2. Reforma educativa del 2011

Existe un panorama general desde la visión neoliberal sobre poder resolver el agotamiento del modelo educativo en México por ello en el acuerdo 592 hace mención de buscar la articulación de la educación básica: preescolar 2004, secundaria 2006 y primaria 2009, desde el mismo enfoque basado en competencias con el fin de organizar planes y programas de estudios congruentes, para fortalecer la capacitación y actualización de los maestros, además de fortalecer la infraestructura educativa y así en su visión cumplir con los retos y necesidades actuales del país elevando la *calidad* de la educación, con ello surge la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y con el ANMEB se realizan estos cambios empezando por los nuevos planes y programas de estudios en los que se proponen metodológicas de enseñanza hacia el dominio de competencias comunicativas, en el ámbito de las prácticas sociales del lenguaje, enfocadas en la producción y consumismo mercantil, a través de estos currículos con ideologías dominantes.

Los principios de la RIEB establecen la articulación de los programas de estudio correspondientes a los niveles que integran la Educación Básica obligatoria de 12 años –preescolar, primaria y secundaria. Desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias, para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Respecto a la producción de textos se observa que no hay un seguimiento de la educación básica, debido a que en preescolar se le da mayor prioridad al lenguaje oral que al lenguaje escrito, en el caso de primaria y secundaria se atiende más a la lectura y escritura, por lo tanto, se da cuenta que el grado de complejidad en los aprendizajes va cambiando de la formación integral de la persona en todos los ámbitos, a lo formativo únicamente enfocándose en los aprendizajes haciendo que exista una fragmentación.

3. Reforma educativa del 2017: *Nuevo Modelo Educativo (NME)*

El enfoque está dirigido a una filosofía que orienta al sistema educativo expresada en el Artículo 3° de la Carta Magna, donde para el NME la educación es un derecho que debe tender al desarrollo armónico de los seres humanos, planteando un enfoque *humanista* y tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad, pero que en este aspecto es incongruente ya que existen muchas desigualdades sociales. Se pretende incorporar el aprendizaje situado y profundo desde un planteamiento pedagógico, en este sentido se da cuenta que la escuela ya no tiene como función enseñar sino aprender a aprender, porque la sociedad también va cambiando.

Por ello el planteamiento curricular se basa en cuatro pilares de la educación obligatoria: “aprender a conocer, aprender a aprender, aprender hacer y aprender a convivir y en aprendizajes clave que son: un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante” (SEP, 2017), y que se desarrollan de manera significativa en la escuela.

Organizado en dos componentes curriculares: el currículo obligatorio con el campo de formación académica en el que está implícito el ámbito de lenguaje y comunicación y el área de desarrollo personal y social y por otro lado el currículo flexible con el ámbito de autonomía curricular, sin embargo, como menciona Ortega (2017:58) es una propuesta que “implica nuevas responsabilidades y competencias tanto para funcionarios como para docentes y directores escolares”, por el hecho que puede generar retroceso al no saberlo llevar a cabo ya que tendrían que realizar un análisis de cómo llevar a cabo un diseño curricular que realmente ponga a la escuela al centro y a sus estudiantes y una formación real y continua de todos los involucrados como los maestros.

En este plan y programas de estudio el lenguaje no es visto en su totalidad, está fragmentada y descontextualizada, porque la oralidad sólo se toma en cuenta en

preescolar y en primaria y secundaria se deja de lado, por parte de la producción de textos está dividida por ámbitos y su vez cada ámbito tiene las prácticas sociales del lenguaje a desarrollar, en el ámbito de estudio la producción de textos enfatiza en la elaboración de resúmenes para presentar información específica y lo descriptivo de conocimientos nuevos; en la literatura sobre narraciones, sobre el sistema de escritura al realizar textos para crear juegos y la participación social donde se escriben sobre documentos formales como formularios o documentos de identificación pero no en situaciones reales en el contexto y la elaboración de instructivos. Los aprendizajes clave se pueden llevar a cabo en secuencias didácticas específicas, proyectos, actividades puntuales y recurrentes.

4. Reforma educativa de 2019: *Nueva Escuela Mexicana*

Las propuestas educativas siempre han estado vinculadas a las revoluciones industriales del sistema escolar, como menciona Luis Bonilla (2021) en donde el capitalismo es imperial, tal fue el caso en la primera y segunda revolución industrial en donde el modelo educativo tenía que responder a las demandas de la sociedad que en esos momentos se requería para el capital que era la disciplina, con la llegada de la ciencias en la tercera revolución tenía que tener otro cambio que era que la escuela desempeñará la tarea de la transdisciplinariedad conjuntando la disciplina con la ciencia siempre a favor del capital y ahora que está viviendo la cuarta revolución en la que debe de haber otra transformación encaminada a la imposición de modelos educativos virtuales, respondiendo a las grandes revoluciones tecnológicas, la escuela está en riesgo de caer en desuso por las nuevas formas de organización social y es importante defenderla ¿Cómo? Ponerla al servicio de la sociedad, que responda a las necesidades no del capital sino de los estudiantes.

En la NEM se formula en función de los criterios establecidos en el artículo 3° constitucional, que expresa que “la educación será democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia” (SEP ,2017), haciendo reflexión sobre este último término o como sinónimo de calidad que son términos que se utilizan en el lenguaje empresarial, pero que han sido introducidos al lenguaje

educativo con ciertos fines ya mencionados. Para la realización del documento de la NEM: principios y orientaciones pedagógicas del 2019 en donde las niñas, los niños y adolescentes son la razón y centro del sistema educativo. El propósito que se planea es caminar hacia un currículo flexible y adaptable al contexto, pero en este sentido es difícil poder llevar un currículo establecido debido a que no sirve en esta cuarta revolución por el hecho de la velocidad a la que el mundo vive y se desenvuelve en las tecnologías, pero sobre todo en las necesidades de la sociedad, podría incluso pensarse en omitir a la escuela como una necesidad de reordenamiento de la estructura formativa de la educación.

Pero por ahora para la NEM la propuesta educativa se basa en la clasificación de aplicar los modelos educativos anteriores del 2011 y 2017 en los diferentes grados de la educación básica, esto por supuesto que puede traer consecuencias por el hecho de que no hay congruencia en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la producción de textos porque no se están viendo las necesidades reales de la sociedad ¿Cómo vincular las grandes revoluciones de las tecnologías hacia la producción de textos, que realmente cumplan con los intereses y necesidades de los estudiantes con equidad e inclusividad? Es una tarea enorme por el hecho de comenzar con que las desigualdades son grandísimas y se debe de empezar por incluir verdaderamente a los que están desfavorecidos y brindar las mismas oportunidades con equidad y no casándose con la idea que la infancia es destino.

Promover la convivencia familiar, únicamente adaptando el calendario, pero con las largas horas de trabajo apenas y queda tiempo para comer y medio dormir ¿Cómo promover la convivencia familiar?, se educa para el consumismo sin importar que tan dañino sea para la salud, así como la formulación de un Programa de mejora continua en cada escuela donde se debe definir objetivos y metas que deben de ser evaluados con sus mismas pruebas, por otra parte el Mejoramiento de la infraestructura con el programa “La escuela es nuestra”, en donde existe un bajo presupuesto para las escuelas y finalmente la modificación de la evaluación en el acuerdo 11/03/19 que se reduce a registrar una escala numérica para la acreditación y se sigue viendo que existe la evaluación medible, homogénea y estandarizada ¿Cómo se pretende que

la educación tenga un verdadero cambio si se está casado con mantener la cultura de la evaluación meramente sumativa y conductista?.

5. Los modelos emergentes a causa de la pandemia del COVID-19: *Aprende en casa 1 y 2*

A finales de diciembre del 2019 comenzó la epidemia por coronavirus 2019 (COVID-19) en China y durante varios meses se fue esparciendo poco a poco por el mundo hasta llegar a México, fue cuando el último día de clases ocurrió el 20 de marzo del 2020, esto como medida de prevención para evitar el contagio en la población. Durante los meses posteriores para garantizar la educación de los niños y jóvenes la SEP junto con el Gobierno de México llevaron a cabo algunos modelos emergentes que pudieran cumplir con este objetivo de garantizar la educación lanzando “Aprende en casa I” con duración hasta el final del ciclo escolar 2019-2020 y que para el ciclo escolar 2020-2021 al no terminar la pandemia se sigue con “Aprende en casa II”.

Con estos modelos emergentes que dan continuidad a los contenidos establecidos desde el 2011 y 2017, sale a relucir que no se toman en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, un hecho tan delicado y enorme como lo es una pandemia mundial y México solo enseña, repite y reproduce los mismos contenidos, ¿por qué no fomentar la creatividad en docentes y estudiantes en este proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia? ¿Por qué no aprender sobre cosas que realmente se están viviendo en la sociedad y que podría dar solución sino se esclaviza a seguir un sistema? Porque evidentemente podría haber una rebelión contra el gobierno y eso no conviene, tampoco que sea crítico, analítico y reflexivo y mucho menos que eso sea lo que se enseñe en la escuela.

En el caso de la producción de textos no les convendría que se propusieran actividades útiles en su uso y funcionalidad, interesantes y cumpliendo con las necesidades de los estudiantes como crear espacios de escritura apropiados y contextualizados que permitan saber las necesidades a través de sus escritos y trabajar en ello, que estar elaborando un proyecto de radio que ya ni se escucha porque han llegado nuevas tecnologías más sofisticadas, la escritura se deja de lado

y no se le da prioridad, tal vez porque saben que es una herramienta poderosa de pensamiento.

C. La situación del maestro ante las Reformas Educativas, su práctica docente y cómo ha enfrentado las consecuencias de la pandemia

Para este apartado se da un panorama sobre el papel que juega o que desempeña el maestro a lo largo de las reformas educativas, las dificultades y problemáticas en las que se ha encontrado y cómo ha tratado de dar soluciones, además como es visto en la sociedad.

1. El maestro ante las reformas del 2004 al 2011

El maestro toma un peso muy importante dentro de su intervención educativa, ya que el papel que desempeña impacta en los aprendizajes de sus estudiantes, en el caso de la producción de textos se pretende desarrollar las competencias esenciales como: el inferir o interpretar el contenido del texto, la expresión gráfica de las ideas, que sus estudiantes necesiten comunicar para la construcción de un texto escrito, la identificación del sistema de la escritura, el conocer algunas características de los textos literarios, pero sobre todo el uso y la reflexión sobre el uso que se le da.

Con la Reforma Educativa de México presentada por el entonces presidente Enrique Peña Nieto en febrero de 2012, en la que realizó modificaciones en la constitución política sobre la obligatoriedad de la evaluación para todos los maestros de la educación pública, representada por pensamientos con políticas neoliberales, en la cual se demérito la labor del maestro, se puso en juego la estabilidad de su trabajo a través de un examen homogéneo y estandarizado, causando frustración y estrés a los maestros, esta reforma fue una “mal llamada reforma educativa que no puede ser considerada como una verdadera reforma educativa” Tatiana Coll (2013:43) dicha reforma laboral más que educativa violó los derechos de los maestros y no se le tomó en cuenta de manera integral y holística. Esto evidentemente impactó en la enseñanza no solo en la producción de textos, sino de manera general en todo, ya que los maestros por estar presionados y frustrados por su estabilidad laboral

descuidaron su enseñanza y no prestaban atención por el hecho que no tenían la capacidad de poder estar tranquilos y propiciar transformaciones en sus estudiantes, en la educación, en la escuela.

Existe una cultura de la meritocracia en donde se ejercen estímulos al maestro para que logre ciertos niveles estandarizados de todas las competencias idóneas que debe de tener y las habilidades idóneas que el estudiante también debe tener. Por ejemplo, al maestro que cumpla con los requerimientos se le da una insignia (premio), pero si no lo hace se penaliza (castigo). Como ocurrió en la reforma curricular de Peña Nieto, en donde quien no hiciera el examen o no acatará las normas, se le penalizaba, todavía continúa este sistema que ha funcionado al neoliberalismo y al capitalismo.

Actualmente uno de los retos del docente es eliminar la meritocracia dentro del proceso de enseñanza y motivar de manera intrínseca a los estudiantes, es decir, fomentar el deseo de aprender por el gusto de hacerlo en este caso sobre la producción de textos, que lo que aprendan les aporte a su vida, que sea útil y que sean capaces de buscar solución y dar respuesta a lo que están viviendo en familia, en sociedad o con ellos mismos y “lograr que los estudiantes se interesen en los conocimientos”. (Rocha, 2014).

2. La lucha contra el NME

Ortega (2017) hace un análisis sobre los principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo, el cual plantea que el docente favorezca en sus estudiantes la regulación de sus emociones, las interacciones significativas entre ellos, el aprendizaje situado y profundo, en donde exista una educación de calidad e inclusiva, sin embargo critica el hecho de que el papel dista mucho de la realidad la enseñanza en el aprendizaje no favorece una formación integral y las ideas y conceptos no se analizan, en cuanto al aprendizaje profundo que se plantea no lo es, sino es superficial debido a la saturación de contenidos dando pie a la memorización.

Así también debe de haber equidad con inclusión en donde se elimine la brecha entre escuelas pobres y ricas, pero no ocurre y se queda en el discurso, la exclusión social y las barreras que impiden el aprendizaje “educación especial”, por ello, “es urgente una verdadera proporcionalidad solidaria, es urgente que la sociedad ponga a la educación, a la escuela al centro” (Ortega, 2017:61).

3. El papel del maestro en la NEM

En la Nueva Escuela Mexicana el discurso es que existe un reconocimiento y valor al magisterio impulsando la derogación de esa reforma legal y administrativa y en donde se toma en cuenta la opinión del docente para el nuevo cambio curricular, sin embargo, no se consideran por completo las demandas que existen del magisterio desde esta violación de derechos laborales. Así mismo lo que se podría realizar como propuesta es un acto de justicia social que sería la reinstalación de profesores con sus derechos y salarios, así como la cancelación de programas de despojo del patrimonio escolar, el fortalecimiento de normales y sobre todo la suspensión del modelo educativo neoliberal, pero lo que se sigue haciendo es continuar con la reforma de Peña Nieto y solo posponer promesas de un nuevo horizonte y hasta no ver los cambios prometidos en las leyes constitucionales todo seguirá haciéndose por el mismo camino.

Por otra parte, el papel de la educación, sigue siendo medible y observable en los aprendizajes de los estudiantes como sostiene Vázquez (2019) y sigue fallando porque no es inherente a los derechos laborales de los maestros, tiene un sentido regresivo a la estabilidad laboral y emocional de los maestros, ya que aún no hay modificaciones en las leyes laborales o en el artículo 3º de la constitución y por lo tanto en cualquier momento pueden regresar esas evaluaciones estandarizadas.

4. Enfrentando la pandemia

El papel del docente en la pandemia duele por el hecho que una vez más se le quitó la autonomía de poder enseñar y aprender a través de la creatividad de acuerdo a las necesidades que en este momento surgen, una vez más fueron silenciados, este

momento era el oportuno de poder realizar una transformación al desapego del sistema que ya se conoce, pero se optó por el control de la autoridad la cual dicta el mensaje a través de la TV con *Aprende en casa I y II* de una educación bancaria.

Como señala Gil Antón (2020) en el sentido que las autoridades no permiten que los docentes sean autónomos y suelten su creatividad, por miedo a que se revelen, se construya una fuerza de oposición y que despierten no sólo ellos, sino una sociedad completa dando pie a que exista una transformación en el país, sin que sean favorecidos, incluyendo como forma de poder realizar esta transformación a través del uso y poder del lenguaje con la producción de textos que implicaría el desarrollo de ser creativos, críticos, analíticos y reflexivos.

Para llegar a una transformación educativa en donde los seres humanos seamos capaces de convertirnos en sujetos conscientes de los procesos de transformación, cambio y maneras de vivir, no solo educativos sino, políticos, económicos, sociales, históricos e incluso internos de nuestras conciencias, es importante que las escuelas sean espacios de desarrollo de las capacidades de expresión oral, escrita, argumentativa y artística (Pérez Rocha, 2014).

Es importante el expresarse de manera oral o escrita y no permitir que silencien a las personas por pensar, vivir o sentir de manera diferente como ha pasado a lo largo de la historia, pero a su vez no caer en lo mismo con los estudiantes, al silenciarlos y no permitirles que se expresen, opinen y sean partícipes de su aprendizaje, sino por el contrario motivarlos a preguntar, interactuar, buscar respuestas de lo que deseen saber y conocer, desde sus necesidades e intereses.

Por consiguiente, como maestros es importante conocer a sus estudiantes y tener un punto de partida para posteriormente y a lo largo de este proceso de enseñanza y aprendizaje, lograr un cambio favorable sin dejar de lado las dificultades o problemas que se detecten, pero: ¿cómo se logra conocer a los estudiantes?, ¿Sus necesidades?, ¿Su contexto?, precisamente a través del Diagnóstico Específico que se aborda a continuación.

II. EL DIAGNÓSTICO ESPECÍFICO DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS Y LA METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La metodología del proyecto está enfocada bajo una investigación con mirada cualitativa desde la que se ve a los estudiantes holísticamente, comenzando con la realización de un Diagnóstico Específico (DE) que es una herramienta que permite detectar el problema dentro de una investigación, para poder dar una posible solución a la misma y en la cual se delimita el problema, se realizan preguntas que son contestadas con supuestos teóricos y que permiten plantear propósitos para fijar la meta a la que se aspira llegar bajo el método de investigación-acción, haciendo uso de la técnica observación no participante y usando diversos instrumentos para la recolección de datos como: diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios y una estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio .

Posteriormente se ofrece la metodología para llevar a cabo la Investigación bajo el enfoque Biográfico-Narrativo, con la técnica del relato único, dando a conocer los resultados, a través de las narraciones Biográfico-Narrativas y la Documentación Narrativa de experiencias Pedagógicas, con el apoyo de instrumentos para la recolección de datos durante la Intervención Pedagógica desde Pedagogía por Proyectos (PpP) usando el diario autobiográfico, listas estimativas, listas de cotejo, rúbricas y las evidencias de los estudiantes (fotos, videos, audios, etc.).

A. Diagnóstico Específico (DE)

El diagnóstico es parte del proceso que se lleva a cabo en la investigación y que permite comprender los hechos antes de juzgarlos, además de detectar problemáticas para poder solucionarlas. Las definiciones que comparten algunos autores abonan a la construcción del diagnóstico en la investigación y son varios los elementos que se toman en cuenta.

1. Sustento del Diagnóstico Específico

El diagnóstico para Carlos Moya (1996) “es una herramienta para diseñar el trabajo escolar describiendo y explicando una situación determinada que nos lleva a definir un problema” para ello se prioriza el problema, trazando objetivos y propósitos tomando en cuenta las necesidades.

Para elaborar un diagnóstico no hay un modelo que sea único como menciona Pablo Rico (2001) se toma en cuenta diversas circunstancias como: el contexto, tiempo, recursos, metodología, entre otras; pero sí propone etapas que facilitan este proceso que son: analizar la práctica educativa localizando la problemática más relevante, obtener indicadores jerarquizando las problemáticas detectadas, seleccionar una considerando limitaciones, definir el problema con mayor precisión delimitando y finalmente planteando objetivos para dar solución a la misma. Además, Pablo Rico (2001) también menciona algunas cuestiones a considerar como investigador, por ejemplo: si realmente es significativo el problema, si es novedoso o ya existen suficientes estudios acerca del mismo, si es posible su solución, si haría alguna diferencia concreta en la práctica educativa o si se puede desarrollar la investigación.

Por otra parte, el diagnóstico pedagógico de acuerdo a lo que expone Buisán (2001:03) como: “Conjunto de técnicas y actividades de medición e interpretación cuya finalidad es conocer el estado del desarrollo del estudiante”. En este sentido consiste en saber cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y que facilita identificar características personales de los estudiantes para conocer su desarrollo.

Desde otra perspectiva el diagnóstico de la situación sociocultural “Es un proceso que consiste en recoger y sistematizar los datos e información pertinente con el propósito de preparar un conjunto de decisiones dirigidas al logro de los objetivos” (Ander, 1989:91). Por tanto, cualquier situación que se quiera estudiar debe ser comprendida, a través del análisis de datos se conoce la información económica,

demográfica, nivel educativo, factores políticos, sociales, entre otros. En cuanto a las necesidades culturales es necesario seleccionar una técnica, para recolectar información, ya que no es un dato que esté ahí y que se recoja fácilmente, “es una noción, condicionada por una ideología, observaciones personales y la subjetividad” (1989:96). Para Ander Egg (1989) también es importante jerarquizar estas necesidades y problemas porque es imposible dar solución a todo de manera simultánea y tomar en cuenta los recursos disponibles con los que se cuenta.

Por otro lado, Ander Egg (1982) defiende que el diagnóstico debe ser sistemático, partir de las necesidades de los participantes, en el que se debe jerarquizar las problemáticas, para seleccionar una y poder delimitarla, a través de la investigación dar respuesta a la misma, establecer el marco de referencia, así como la constitución del equipo de investigación, la elección de métodos y técnicas, preparar el material para la consulta de investigación (todo lo relacionado con lo que ya existe, material documentado), delimitación de la muestra, realizar una prueba previa de los instrumentos y procedimientos para su validez, crear un clima favorable en la comunidad en que se realizará la investigación, la obtención y recolección de datos por ejemplo: cuestionarios, entrevistas, documentación, observación, etc. En los conocimientos provenientes de la práctica a través de la inserción-inmersión, después la sistematización de la información para poder analizar e interpretar y con ello dar significado a los datos obtenidos y realizar un informe final con los resultados.

Por lo tanto, el retomar la opinión de los autores y rescatar puntos importantes del diagnóstico a elaborar en esta investigación, construyó el DE llamado así porque se parte de la problemática expresa que se eligió de forma empírica, y que al realizarlo se sistematiza para delimitar el tema elegido. En este caso, está relacionado con el lenguaje, de forma más específica con la producción de textos narrativos e informativos.

Para el desarrollo del DE, se parte de definir el contexto general bajo un sentido cualitativo y desde el método de investigación-acción, empleando la técnica de

observación no participativa, utilizando instrumentos como el diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios y una estrategia que aportó datos que contribuyen, para caracterizar a los participantes involucrados en la investigación (estudiantes, docentes y padres de familia), y sobre todo aportan datos sobre la producción de textos narrativos, contribuyó a delimitar la problemática.

2. Delimitación de la problemática

La delimitación del problema consiste en enfocarse en el problema detectado e identificar la situación real en este caso sobre la producción de textos narrativos literarios e informativos, en el contexto específico. También sirve como punto de partida para elaborar posteriormente los supuestos teóricos con los que se busca resolver la problemática y con ello plantear los propósitos a lograr.

a. Panorama de la escuela

La escuela primaria, “Profr. José Palomarez Quirós” ubicada en la alcaldía Iztapalapa de la Ciudad de México, en Joaquín Ibarquén, Colonia Ejército de Oriente, es de jornada ampliada, su horario es de 8:00 am a 2:30 pm. Se conforma por dieciséis grupos, que hacen un total de quinientos veinte estudiantes. El personal que labora en dicha institución, se constituye por veinticinco profesores y tres Asistentes de Servicio al Plantel (ASP).

De acuerdo al artículo realizado por Humberto Padgett (2004) en el periódico sin embargo.mx, la escuela se encuentra en una zona marginada porque no está integrada a la sociedad a causa de la falta de trabajo y economía, y focalizada por su alta delincuencia, además de tener varios problemas de violencia, esto también se ve reflejado en las conversaciones entabladas con los padres de familia, estudiantes, integrantes de la comunidad, que cuentan sus historias y vivencias, así mismo en los medios de comunicación y en cómo perciben a esta colonia.

También afirma que la policía de la CDMX describe a la colonias cercanas a Ejército de Oriente como un sitio de alto impacto delincriminal y social, foco rojo o alta concentración de narcomenudeo, situación que refuerza el ex Secretario de Seguridad Pública Joel Ortega, cuando asegura que en la Ciudad de México existen más de 13 mil puntos de venta de droga y que las zonas de mayor distribución estaban ubicadas en Tepito y la Colonia Ejército de Oriente en Iztapalapa, por lo que resulta importante analizar el contexto social que influye porque es el lugar en el que se desarrollan los niños, además que ellos crean y visualizan una percepción del mundo que conocen y evidentemente lo reflejan en su actuar.

La infraestructura con la que cuenta la escuela es: la delimitación de tabique y trabes de cemento, dentro de ella existe un patio pequeño y otro más amplio con un techo de lámina, un pequeño jardín y unos desayunadores con un techo igual de lámina, dos edificios que están separados por el patio pequeño, se encuentran uno frente a otro: el edificio A está ubicado pegado a la escuela vecina y el edificio B está pegado frente a la calle, donde hay una base de camiones desde la que llega un olor a marihuana, que se llega a filtrar a los salones de clase.

El edificio A consta de nueve aulas en donde se encuentran los grupos acomodados y de las cuales uno es de computación, uno de inglés y el resto es para seis grupos; también se encuentra la dirección de la escuela, un espacio para material de educación física, los sanitarios de los maestros, uno de niños y otro de niñas. El edificio B consta de once aulas de las cuales nueve se encuentran asignadas para los grupos; uno para inglés; una para la biblioteca de la escuela y UDEEI; también consta de un baño de niños y uno de niñas, pero debido a la pandemia aún no sabemos en donde se ubicarán los grupos específicamente ya que el ciclo escolar se comenzó a distancia y así se está trabajando.

La organización por parte de toda la escuela para trabajar durante el confinamiento, en primer momento fue libre y cada maestro podía organizarse con su grupo de la mejor manera considerando las necesidades de los estudiantes, en la Junta de

Consejo Técnico (JCT) se brindó alternativas para trabajar y cursos para los maestros para poder manejar algunas plataformas digitales como *Classroom*, además de *Aprende en casa I y II*, sin embargo al pasar la semana se fue imponiendo el trabajo por *Classroom* a todos los maestros, incluso a los que habían decidido trabajar de otra manera, también pasó lo mismo al entregar las planeaciones, por lo que hasta el momento se está trabajando a través de *Classroom*, *Meet* y *Zoom*, pero posteriormente en el transcurso del ciclo escolar se han dado cursos con otras plataformas como *Jamboard* y *Aww App* para el pizarrón virtual, fichas interactivas en *Live Worksheets* y *Kahoot* para la creación de cuestionarios.

El contexto interno de la escuela interviene en la práctica por el hecho de tomar en cuenta la infraestructura ocupando los espacios y recursos de la escuela favoreciendo el aprendizaje, así también como la creación de ambientes de aprendizaje, por ejemplo, en la organización que tiene la escuela ya que es un grupo de maestros que es cooperativo, trabajador, cumplido y todos ponen de su parte para que todo marche bien y eso mismo se refleja a los grupos con los estudiantes.

En cuanto a la lengua se observa que un aula tiene que estar compartida por UDEEI y la biblioteca escolar que no es usada por los estudiantes, por que únicamente se hace la repartición de libros seleccionados previamente por el director o directora y por el promotor o promotora de lectura para cada aula de clases, si se requiere tener más libros se solicita al director para que autorice seleccionar los ejemplares deseados y dejar registro en una lista para evitar la pérdida de los mismos, se observa que existen muchos libros que están maltratados debido al olvido ya que son algo viejos y no se reparan, tampoco se le da mantenimiento a la biblioteca, por otra parte los libros que se encuentran nuevos o en mejor estado se quedan resguardados y por lo tanto no se usan.

b. Los participantes directos e indirectos

Es importante conocer a los participantes conformados en dos grupos: los directos y los indirectos, ambos están involucrados en la investigación y se toman en cuenta en la Intervención Pedagógica, pero de diferente manera; los directos se refiere a los estudiantes específicamente de 4° “B” que pasaron a 5° “B”, con los que se trabajara la IP de manera directa y los indirectos son los profesores y padres de familia que aunque no se trabajara con ellos directamente son importantes por estar involucrado en la formación de los estudiantes, lo profesores porque conforman el equipo de trabajo de la escuela y que evidentemente su labor de enseñanza impacta en la formación de los estudiantes en general, así como en la ideología de la escuela y los padres de familia que son parte de la vida de los estudiantes en sus hogares y en el contexto que se desenvuelven.

1) Estudiantes

El trabajo realizado es con los estudiantes a distancia fue con un grupo de sexto, sin embargo las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje aplicadas, así como la observación realizada y el registro del diario de campo, que son utilizadas para la reflexión y análisis de la práctica docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua especificando en la producción de textos, fueron de gran utilidad cuando se trabajó con los estudiantes del siguiente ciclo escolar en donde se llevó a cabo la Intervención Pedagógica que fueron los estudiantes que estuvieron en 4° “B” pero que pasaron a 5° “B” del ciclo escolar 2021-2022.

El grupo de 4° “B” era un grupo conformado por treinta estudiantes de los cuales quince eran hombres y quince mujeres, con una edad promedio de entre nueve y diez años, pero que para la intervención que se realizó con ellos tuvieron edades de entre 10 y 11 años y que de acuerdo a las etapas propuestas por Jean Piaget también nombradas como periodos o estadios del desarrollo cognitivo los estudiantes se encuentran en las operaciones concretas que abarcan de los 7 a los 12 años, caracterizadas por las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas.

El docente tendría que estar apropiado a producir un texto a los estudiantes desde una perspectiva sintética al establecer objetivos del curso, contenidos más significativos, procedimientos y actitudes, recursos metodológicos, materiales, medios ambientales, papel del profesor, familia y estudiante y los criterios de evaluación, relacionado con las competencias específicas y analítica al tomar en cuenta los periodos de trabajo, el profesor como mediador, desarrollar la capacidad de aprender a aprender, transformar la información, capaz de resolver los problemas, desarrollo de la autonomía y personalidad, evaluar procesos , programar y enseñar e investigar, experimentar y mejorar (Escamilla, González Amparo, 2009).

En el grupo existe un estudiante con estrabismo, otro con asma bronquial controlada y uno más con déficit de atención. De los treinta estudiantes ocho usan lentes, estas características particulares del grupo impactan dentro de la Intervención Pedagógica ya que es importante cubrir las necesidades de los estudiantes, poder realizar un buen trabajo de mediación para que puedan tener los medios necesarios para llegar a su propio aprendizaje.

2) Profesores

La escuela tiene al frente a una directora que el veinticinco de agosto 2020 tomó el puesto y con ella su equipo de trabajo conformado por veinticinco profesores:

- Dos maestras que fungen una como subdirectora de gestión encargada de toda la gestión administrativa de la escuela y otra como subdirectora académica con la función de todo lo relacionado con lo técnico pedagógico: planeaciones, actualizaciones docentes, diseño de actividades con estudiantes rezagados, etc.
- Dieciséis maestros frente a grupo son: tres de primer grado, tres de segundo grado, dos de tercer grado, tres de cuarto grado, dos de quinto grado y tres de sexto grado.
- Dos maestros de inglés: una maestra y un maestro, y dos maestros de educación física, organizados cada ciclo escolar repartiéndose los grupos

de cada asignatura entre los dos maestros ya sea dividir por grados de primero a tercero (primaria baja) y de cuarto a sexto (primaria alta) o intercalándolos uno y uno por grado.

- Una maestra de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que se encarga de atender problemas especiales con los estudiantes: emocionales, familiares, de discapacidad, etc. Y que requieren su intervención.
- Un maestro de la promotoría de lectura dedicado a desarrollar estrategias dando mayor importancia a la comprensión lectora, ya que las lecturas enviadas a los estudiantes requieren de la lectura y el contestar preguntas.

Los maestros abordan la producción de textos de acuerdo a lo que marcan los planes y programas de estudios con la utilización de los libros de texto en los que se plasma el trabajo por proyectos como la elaboración de diversos tipos: instructivo, anuncios, investigaciones, poemas, cuentos, textos expositivos, convertir un cuento en guion teatral, etc. Realizando sus textos a través del ensayo y error y trabajo en equipo. Y que dependiendo del grado en el que se encuentren se va llevando a cabo la escritura de manera gradual, empezando por oraciones, mensajes breves, hasta la producción de textos más complejos.

3) Padres de familia

La economía de la población es escasa, los padres de familia trabajan de comerciantes y empleados, en la mayoría de los casos trabajan papá y mamá para solventar los gastos, el contexto económico también interviene porque a veces no se cuenta con la economía para solventar los gastos en la escuela, o en la alimentación que tienen los niños lo que ocasiona que afecte en su aprendizaje y ahorita más con la situación de la pandemia muchas familias sufren mayormente estos problemas por la falta de trabajo y desempleo, esto es sustentado por medio del estudio socioeconómico.

La cultura en la que viven los estudiantes es violenta, hay vandalismo y robos, una característica de ellos es que no salen de su colonia, el contexto cultural induce porque es la forma en la que se les está inculcando esa ideología de cómo vivir y lo ven normal.

La comunicación de la comunidad escolar es respetuosa entre todo el personal que trabaja y en cuanto a los padres de familia es en la mayoría de las veces amable y cautelosa, aunque existen algunos padres difíciles de tratar, porque usan la violencia para resolver los problemas; se atienden a los padres solo en juntas y cuando el maestro tiene hora de inglés o educación física, el contexto familiar es influyente en los niños porque es el primer lugar donde son o no educados, es el núcleo principal que nos forma como seres humanos, porque es la primera y la principal educación que reciben desde sus hogares y que reflejan en la escuela.

En cuanto a la producción de textos los padres de familia la mayoría consideran si es importante y creen que sí pueden producir sus propios textos, también piensan que lo más relevante en la producción es que los estudiantes puedan escribir correctamente sin faltas de ortografía.

3. Criterio para la selección de participantes para el Diagnóstico Específico

Para determinar los individuos con quién se llevará a cabo la investigación, es necesario realizar un muestreo que define Tomás García (2005:02) “como el proceso de extracción de una muestra a partir de la población”, es la parte del universo que seleccionamos para investigar y que debe ser representativa. Por otra parte, Jesús Ferrer (2010) lo define como: “Una herramienta de la investigación científica”. Y que tiene como función “determinar que parte de una realidad en estudio (población o universo) debe examinarse con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población”. Así también desde el terreno epistemológico Jiménez Fernández (1983) citado en Tomás García (2005) la muestra:

...es una parte o subconjunto de una población normalmente seleccionada de tal modo que ponga de manifiesto las propiedades de la población. Su característica más importante es la representatividad, es decir, que sea una parte típica de la población en la o las características que son relevantes para la investigación (Jiménez Fernández, 1983: 237).

El muestreo no es solo una herramienta o proceso definido única y exclusivamente para las investigaciones científicas, en donde la obtención de datos es cuantitativa, medible y estadística, sino que también es útil para las investigaciones con mirada cualitativa, es decir, que permea la subjetividad del investigador y demostrando que la obtención de datos no es siempre medible y estadística, aclarando que dentro de esta investigación con mirada cualitativa se evita juzgar y se enfoca en comprender la situación. Además, que a pesar de que permea la subjetividad se busca la validez, la representatividad y credibilidad, bajo técnicas e instrumentos que aportaran datos para la investigación.

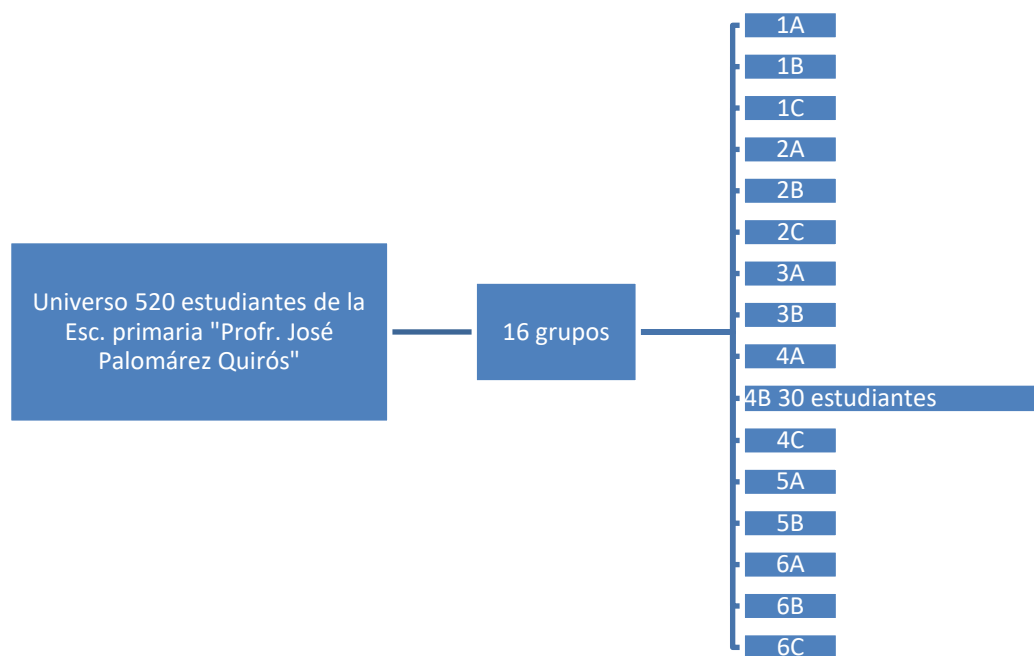
Existen tipos de muestreos (Ferrer, 2010) divididos de manera general en muestreos probabilísticos en donde todos los individuos de la población pueden formar parte de la muestra, como el muestreo aleatorio simple, sistemático, estratificado y por conglomerados y los no probabilísticos en donde el investigador selecciona la muestra que supone sea la más representativa, utilizando un criterio subjetivo y en función de la investigación que se vaya a realizar, como el muestreo por cuotas, bola de nieve, intencional o incidental que es el que se ocupará para esta investigación.

El tipo de muestreo que se aplicó en este universo fue el muestreo incidental, definido como el muestreo en donde “El investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población.” Y caracterizado porque “Se eligen individuos a los que se tienen fácil acceso (Los profesores y con sus estudiantes)” (Ferrer, 2010).

El universo o población total es la Esc. Prim. “Profr. José Palomárez Quirós”. Esta institución cuenta con 520 estudiantes, distribuidos en 16 grupos: tres primeros con 107 estudiantes en total: 1A con 36, 1B con 35 y 1C con 36; tres segundos A, B, y C con 34 estudiantes cada uno; dos terceros A y B con 32 estudiantes cada uno; tres cuartos A, B y C con 30 estudiantes cada uno; dos quintos con 69 estudiantes: 5A

con 35 y 5B con 34 y finalmente con tres sextos con 88 estudiantes 6A con 30, 6B con 29 y 6C con 29, (Ver Fig. 1).

Fig. 1 Muestreo de la población



Fuente: Elaboración propia sobre el muestreo elaborado

De ese universo o población total se elige el universo o población específico que son los treinta estudiantes con edades de entre nueve y diez años de 4° “B” por ser los asignados por la directora para trabajar el próximo ciclo escolar con ellos, pasando a 5° “B”, de los cuales se obtuvo una muestra incidental de doce estudiantes, a los que se realizó este DE.

La muestra incidental de los doce niños seleccionados tiene dos parámetros principales tomados en cuenta: la primera derivado de que la maestra que actualmente trabaja con los estudiantes los conoce más, así como a sus tutores, y también en la aplicación y evaluación basado en una rúbrica del instrumento que propone el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) en cuanto a los niveles de desempeño sobre escritura (Ver Fig. 2).

Fig. 2 Rúbrica Producción de textos escritos.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EDUCACIÓN PRIMARIA						
RÚBRICA						
	A		B		C	
I	Es legible	3	Es medianamente legible	2	No se puede leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Escribe las palabras correctamente / En oraciones separa las palabras. - Hay separación correcta de palabras. - Trazo correcto de las letras. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas/No separa algunas palabras. - Presenta algunos errores en la separación de palabras (ejemplo: a probar por aprobar; me gusta). -El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Escritura pre-alfabética (letras o sílabas que no forman palabras) /No separa la mayoría de las palabras. - No existe separación entre palabras o es incorrecta. El trazo de las letras impide la lectura del texto. 	
II	Cumple con su propósito comunicativo	3	Cumple parcialmente con su Propósito comunicativo	2	No cumple con su propósito comunicativo	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Se comprenden las ideas expuestas en el texto. - Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. - Falta algún componente (ejemplo: título, final, firma en carta, etcétera). 		<ul style="list-style-type: none"> - No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia de tema. - No presenta organización correspondiente al tipo de texto requerido. 	
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones	3	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones	2	No relaciona palabras ni oraciones	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. - Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> - Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. - Uso limitado de palabras y expresiones para vincular oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> - Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. - No hay vinculación entre oraciones. 	
IV	Diversidad del vocabulario	3	Uso limitado del vocabulario	2	Vocabulario escaso o no pertinente	1
	<ul style="list-style-type: none"> - El vocabulario es rico y variado. - Usa vocabulario adecuado a la situación comunicativa. 		<ul style="list-style-type: none"> - Uso limitado o repetitivo de palabras. - Algunas palabras no corresponden a la situación que se intenta comunicar. 		<ul style="list-style-type: none"> - Producción reducida de texto. - Las palabras no corresponden a la situación comunicativa. 	
V	Uso de los signos de puntuación	3	Uso de algunos signos de puntuación	2	No utiliza los signos de puntuación	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: punto final y coma. - 3º a 6º: usa tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración, comillas...). 		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación. 		<ul style="list-style-type: none"> - No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto. 	
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas	3	Uso de algunas reglas ortográficas	2	No respeta las reglas ortográficas	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Uso de mayúsculas. - Uso correcto de las letras que representan un mismo sonido. - En la acentuación de palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Dos o tres errores u omisiones. - Algunos errores en el uso de letras que representan un mismo sonido, en palabras poco comunes. - Algunos errores en la acentuación de palabras comunes. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: No distingue uso de mayúsculas. - Errores incluso en las palabras comunes. - No utiliza acentos ni en palabras comunes. 	

Fuente: Manual Exploración de Habilidades Básicas en Lectura, Producción de Textos Escritos y Cálculo Mental Herramienta para la Escuela Educación Primaria, SEP (DGDGE, 2018:47)

En el caso de A, que tiene una puntuación mayor de desempeño y es el nivel esperado; B, con una puntuación regular, ubicado como el nivel en desarrollo; y C, con una puntuación más baja, y se le ubica el nivel en el que se requiere apoyo en la producción de textos, se le solicitó a la docente que atendía en ese momento en el

grupo, que facilitara los nombres de todos los niños de su grupo y que los clasificara en cuanto a los tres niveles, para tener un panorama general del mismo. Cabe mencionar que el propósito de este conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos, es “contribuir a la prevención y atención del rezago y el abandono escolar” y de esta manera detectar a los estudiantes que se encuentran en riesgo, según la SEP, en su manual de Orientaciones para el Establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica (2015:06).

Se eligieron por el hecho de tener un acceso más fácil con algunos de los estudiantes de los tres niveles, y que la maestra también apoyo en clasificarlos en cuanto a la comunicación y accesibilidad que tienen en el cumplimiento del trabajo y más ahora bajo las condiciones en las que se vivía por la situación de la pandemia del COVID-19, ya que el trabajo realizado por docentes de la educación era a distancia y en condiciones desfavorables y difíciles para algunos por tener diversas problemáticas que trajo como consecuencia esta situación, como la escasez de recursos como el internet para tener una comunicación más cercana por medios digitales, además de situaciones de desmotivación por dificultades económicas, la depresión u otras enfermedades derivadas del encierro, entre otras.

Además, para poder crear un clima favorable en la comunidad de la cual se seleccionó la muestra, es necesaria las interacciones y cuando se dan entre docentes y estudiantes son limitadas y a la distancia se hace más difícil esta labor.

Se elige el 4° “B” con 30 estudiantes, de ellos tomando en cuenta estos parámetros, se seleccionaron a 12 niños y niñas: tres que correspondan al nivel A (esperado) y que son las únicas siendo niñas en este nivel, seis que corresponden al nivel B (desarrollo) se seleccionó a tres estudiantes masculinos y tres estudiantes femeninos y tres que correspondan al nivel C (requiere apoyo); en este último nivel se encuentran dos niños y una niña, en seguida se entrega más sobre la herramienta (Ver Fig. 3).

Fig. 3 Cuadro de la muestra seleccionada

Total, de estudiantes de 4º B: 30		Selección del 4º B: 12		Universo elegido: 12	
NIVEL A (ESPERADO)		NIVEL B (EN DESARROLLO)		NIVEL C (REQUIERE APOYO)	
3		18		9	
4ºB					
M	H	M	H	H	M
3	0	3	3	2	1
3		6		3	

Fuente: Elaboración propia sobre la muestra seleccionada

B. Metodología del Diagnóstico Específico

La metodología de investigación del DE tiene como base aspectos del método de investigación-acción, se emplea como técnica la observación no participante, los instrumentos que ocuparon para la recolección de datos: diario de campo, estudio socioeconómico, cuestionarios, la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al Objeto de estudio, la Evaluación general del Diagnóstico Específico y un problema delimitado para llegar a una posible solución (planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos).

1. El método de Investigación-Acción

Este método tiene que ver con un proceso cíclico, es decir, que va en forma de espiral entre la acción que realiza el investigador y la reflexión que tiene de su actuar, de manera que estos dos momentos quedan integrados y se complementan, este proceso está compuesto por cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (Latorre, 2012:32), con el fin de mejorar la enseñanza y aprendizaje del lenguaje especificando en la producción de textos escritos. La investigación ayuda a generar conocimiento y comprensión y la acción permite un cambio porque está sometida a la observación y a la reflexión.

2. El uso de la Observación no participante

La técnica empleada para poder llevar a cabo el DE será a través de la observación no participante, pero cabe mencionar que Álvarez (2003:104) dicen que todos

hacemos uso de la observación cotidiana, la cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural y que es diferente a la observación que tiene fines de investigación científica, ya que esta última es sistemática y propositiva; en este sentido se entiende que es sistemática porque tiene que llevar un registro de los que acontece para poder recolectar datos, pero con sentido e interpretarlos sin juzgar y es propositiva porque persigue un fin, que es hacer un cambio en la mejora de la enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que Álvarez (2003:41) mencionan que desde el paradigma cuantitativo existe la observación participante y la no participante, en donde esta última podía separar al investigador y lograr la objetividad no es aceptable en la investigación cualitativa y que es la mirada de esta investigación, existe la observación no participativa no en el sentido de que al momento de recolectar los datos no exista una interpretación de los mismos y la subjetividad del investigador, más bien es en el sentido de que aún no se realiza una intervención y solo se dedica a realizar la observación de lo que se ve desde afuera, del entorno, de las actitudes, gestos, acciones, comportamientos, etc. en la obtención de datos.

3. Los instrumentos empleados

Para dar validez y sustento a los datos, se sistematizó la información hallada ocupando los instrumentos que respaldan el diagnóstico específico.

a. El Diario de campo

Este instrumento permite recoger información de la investigación como menciona Latorre “El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (2012:60). Los docentes lo ocupan al estar observando lo que ocurre en la enseñanza y aprendizaje, llevando a cabo un registro a través del diario de campo, es necesario ver a los estudiantes de manera holística, ósea ver el todo, ser sensibles porque son sujetos de intervención, evitar juzgar lo observado, comprender el hecho e intervenir.

Por otra parte, Porlán & Martín (2004) definen como un recurso el diario del profesor, éste al no ser una actividad que se realice con normalidad a veces se cae en la superficialidad, los elementos se presentan aislados de la realidad, lo que se convierte en el hecho de juzgar y no de comprender, se desarrolla a través de momentos que van de lo general a lo concreto para no perderse en un sin fin de información. También sugiere identificar y analizar los elementos que se escriben, formulando preguntas problematizadora.

Tomando en cuenta estos elementos se llevó a cabo la observación durante las horas de clase en *Zoom*, que es el mayor acercamiento con los niños, así también se registraron algunos acontecimientos que son relevantes. Por ejemplo: en las llamadas personales que se realizan al *WhatsApp* o comentarios en las actividades propuestas en *Classroom*. Así mismo también se grabaron las clases con el consentimiento de los padres de familia, para poder analizar lo ocurrido, cuestión que contribuye a tener datos frescos.

Entre los datos que aportó el diario de campo fueron: que los estudiantes se distraen con facilidad porque juegan en el chat en las clases en línea que se tienen en *Zoom*, la conexión es complicada para algunos ya que a veces no se conectan todos, también se puede ver que la comunicación es un poco más complicada porque en ocasiones varios quieren participar y prenden los micrófonos al mismo tiempo, por ello se les invitó a que escribieran sus comentarios en el chat para dar las participaciones en orden.

Cuando se ocupa el pizarrón virtual es un poco complicado de utilizar para algunos sobre todo en la motricidad que se tiene ya que no es lo mismo escribir en un cuaderno que en el teléfono o computadora y sin usar el teclado, también se nota que algunos estudiantes no desean participar porque les da pena que los demás los escuchen y también se les tiene que insistir mucho para que prendan su cámara porque no lo hacen. Cuando se les pregunta a los estudiantes que no participan que lo hagan a veces no responden se refleja en que nunca prenden el micrófono, no

escriben en el chat o prenden su cámara. Se ha observado que cuando llegan a prender la cámara regularmente los estudiantes están solos, no hay alguien que esté tomando la clase con ellos, a veces porque sus familiares están trabajando o están realizando las labores del hogar y cuidan a otros hermanos más pequeños (Ver anexo 1 Diario de campo).

Respecto a la producción de textos el trabajo es un poco más laborioso ya que al revisar las producciones de los niños a veces las mandan por WhatsApp o Classroom, pero están borrosas, las mandan lejanas e impide que no se aprecie bien el texto, también al tener una conexión sincrónica los niños, aunque muestran las producciones por la cámara también no se aprecian bien y cuando se les hace observaciones de manera asincrónica en ocasiones no se atienden.

A continuación, se presenta el formato con los elementos que se toman en cuenta en el diario. En ellos se observa el formato diario de campo del profesor (Ver Fig. 4).

Fig. 4 Formato diario de campo

DIARIO DE CAMPO		
Escuela:		
Fecha:		
Localidad:		
Alcaldía:		
Profesor investigador:		
Contexto, grupo y/o tema de estudio:		
Tiempo de observación:		
Descripción de la actividad	Análisis en el sentido de la reflexión sobre los hechos	Asunto (hacer notas de campo respecto a un tema específico)

Fuente: Elaboración propia retomando aportes de Latorre (2012) y Porlán & Martín (2004)

b. El estudio socioeconómico (ESE)

El Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias (INER) lo define como: el instrumento cuya finalidad es ubicar en un nivel socioeconómico al paciente, y contribuir al conocimiento de su entorno sociofamiliar. El origen del Estudio Socioeconómico (ESE) en México, data en el año 1920 de acuerdo con María Luisa

Flores González 1991 citada en (Silva Arciniega & Brain Calderón, 2015). Este instrumento primero se utilizó en el ámbito de médico de salud para obtener información en los pacientes, pero posteriormente a lo largo de la historia del Trabajo Social, el ESE fue transformándose en un valioso instrumento para sustentar la operación de políticas públicas sobre el bienestar social y la satisfacción de necesidades sociales y como lo es en la educación.

Natalio Kisnerman (1984), citado en (Silva Arciniega & Brain Calderón, 2015) elabora un ESE con indicadores que le permiten constatar las características y el comportamiento de las clases sociales en el ámbito del trabajo, vivienda y la educación, estos indicadores son: en la propiedad, aspectos demográficos, educación, trabajo y vivienda. Por otra parte, otra trabajadora social de Brasil María Inés Gardara, propuso un método también de clasificación socioeconómica con otros indicadores parecidos, pero más objetividad los cuales fueron: situación económica, número de integrantes, escolaridad y ocupación del jefe de familia, vivienda y clase socioeconómica.

En esta investigación se empleó el ESE como un instrumento que permitió conocer el perfil de los estudiantes, y también el contexto que los rodea tanto económico, social, así como la influencia de las personas con las que convive, esto repercute en el comportamiento, pensamiento y personalidad de cada estudiante. Y se usará a través de un formulario digital que se tendrá que responder por los padres de familia con los siguientes indicadores: información de estudiante, domicilio, información de la madre, padre o tutor, situación familiar del estudiante y situación económica de la familia.

A continuación, se presenta el análisis por indicadores de los datos obtenidos en el ESE, que se construyó para realizar el estudio socioeconómico a padres de familia del 4°B a través de un formulario en Google (Ver Anexo 2. Estudio socioeconómico).

- Información de los estudiantes

Los estudiantes del cuarto B son 30, conformados por 15 mujeres y 15 hombres y de los cuales respondieron 21 el ESE, con edades de entre 9 y 10 años de edad, nacieron la gran mayoría en la Ciudad de México y tres en el Estado de México, existe un niño con estrabismo, otro con asma bronquial y está controlada y uno más que tiene un problema de aprendizaje de déficit de comprensión y también existen 8 niños que utilizan lentes.

En cuanto a los hábitos que tienen los estudiantes se puede decir que dedican entre 8 y 9 horas de sueño, esto quiere decir que sí descansan y tiene energía para elaborar su actividades, las horas dedicadas al estudio catorce dedican entre 3 y 4 horas, cuatro dedican 5 horas y tres 2 horas, esto a comparación de las clases presenciales se reduce bastante, recordando que en clase pasaban seis horas sin contar la media hora de receso, más las horas dedicadas a las tareas o trabajos después de la jornada de clases.

Las comidas que hacen los estudiantes, mínimo son tres durante el día, siete estudiantes manifestaron cuatro comidas y uno indicó cinco comidas; también mencionaron diecinueve que consideran su alimentación adecuada, porque consumen todo lo del plato del buen comer como: verduras, carne, frutas, leche, entre otros. Además, agregaron que es balanceada, variada y preparada en casa, mientras que siete comentaron que es regular porque hay alimentos que no consumen, comen mucha grasa, harinas, realizan menos de 5 comidas al día, no hay hábito en los horarios de la comida y no toman agua.

También se dio cuenta que la mayoría no realizan ninguna actividad extraescolar, excepto cuatro niños: dos practican boxeo, otro realiza ejercicio y uno más estudia música.

Las herramientas que utilizan más para su estudio son: libros de texto de la SEP y otros, cuadernos, material impreso, revistas, monografías, plumas y lápiz; aparatos

electrónicos como: laptop, celular, computadoras y algunas aplicaciones de internet como Google y para ver videos. Los espacios utilizados para el trabajo a distancia dentro de su hogar son en su mayoría el comedor y la mesa, tres utilizan su cuarto o habitación, uno la sala y solo dos han adaptado un espacio para su estudio.

- Domicilio de los estudiantes

Todos los estudiantes radican en la Ciudad de México en la alcaldía de Iztapalapa, en Ejército de Oriente, la joya, de la primera, segunda y cuarta sección.

- Información de los padres de familia

Las madres de familia son las tutoras encargadas de los estudiantes y a las que se dirigen en cuanto a los asuntos relacionados con sus hijos e hijas, la mitad tienen entre 27 y 30 años de edad y la otra mitad tiene entre 31 y 46 años, por lo tanto se ve que la mayoría son personas jóvenes y de las cuales ocho están solteras, eso quiere decir que los niños no están creciendo con sus dos padres, siete casadas, cinco en unión libre y una separada; de las cuales solo dos han terminado un nivel superior, la gran mayoría que son doce tienen terminado el nivel medio superior con bachillerato o técnica, seis de nivel secundaria y una de primaria, por lo tanto, muy pocas personas están preparadas y además que de las madres que tienen una carrera universitaria ninguna de las dos la ejerce.

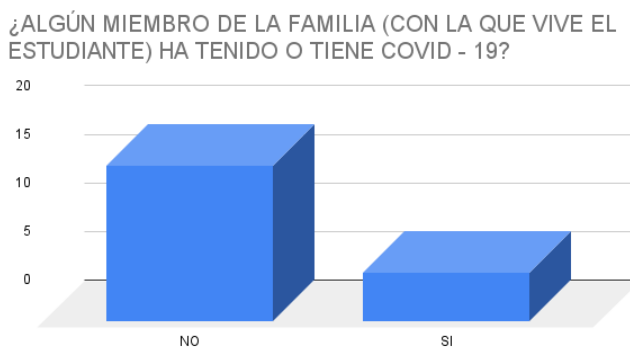
Ocho se dedican al hogar, siete se dedican al comercio, cinco son empleadas y solo dos ejerce su profesión técnica y su bachillerato concluido trabajando como asistente educativo, aquí podemos visualizar que la mayoría de ellas trabaja y por otra parte solo una madre de familia tiene la idea del trabajo en la docencia, los ingresos que perciben mensualmente son bajos solo dos con ocho mil y nueve mil pesos, mientras que el resto gana entre mil quinientos a cinco mil. La mayoría tiene dos hijos, cuatro tienen tres, tres tienen cuatro, una tiene cinco y solo dos tienen un hijo, esto quiere decir que muy probablemente tengan que compartir las herramientas de estudio y espacios.

Algunos datos de los padres de familia y que solo contestaron 18 mostraron que la mitad tienen entre 30 y 39 años y la otra mitad entre 40 y 60 años y de los cuales siete están casados, cuatro en unión libre, cuatro solteros, dos separados y uno divorciado, se deduce que la mitad vive en pareja y la otra mitad no, por lo tanto, los estudiantes crecen sin ver a los padres juntos; por otro lado el grado escolar concluido es que tres tienen carrera universitaria, seis tienen el bachillerato o son técnicos, siete terminaron la secundaria y dos la primaria, se infiere que es escasa la preparación académica de los padres de familia, también se da cuenta que la mayoría de los padres de familia son empleados, comerciantes, obreros o choferes, a excepción de uno que se dedica al hogar y otro que es profesionista. Ganan en promedio mensualmente entre dos mil y siete mil pesos, tienen entre dos y cinco hijos y solo dos tienen un hijo. Además, dos de ellos mayores de 40 años padecen hipertensión y diabetes.

- Situación familiar de los estudiantes

Con la pandemia que se vive en la actualidad es importante conocer sobre las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes y si alguno de sus familiares con los que viven han tenido o tienen COVID-19 de veintiuno que contestaron, cinco han dicho que sí y de los cuales se ha contagiado su papá, mamá, abuelos y tías, esto influye en el rendimiento académico de los niños por el hecho de las situaciones emocionales que puedan estar experimentando (Ver Fig. 5).

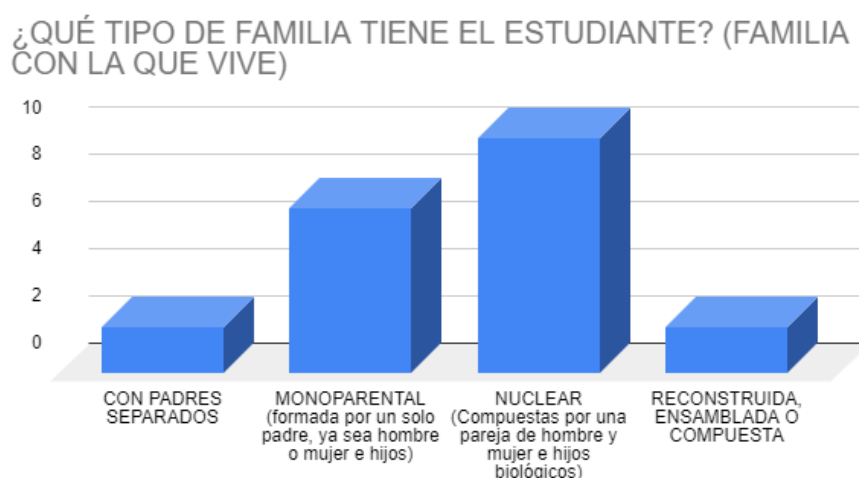
Fig. 5 Miembros de la familia que han tenido o no COVID-19 (febrero 2021)



Fuente: Estudio socioeconómico

El tipo de familia con la que viven los estudiantes y a la que pertenecen está conformada por cuatro tipos, en los cuales la mitad se identifica como una familia nuclear conformada por madre, padre e hijos biológicos, siete como familia monoparental formada por un solo padre o madre y sus hijos, es decir que falta alguna de las dos figuras y esto afecta a los niños por el hecho de que no conviven con sus dos padres, existen dos familias con padres separados y dos familias reconstruidas, que se han juntado con otro hombre o mujer y con sus hijos propios de cada uno (Ver Fig. 6).

Fig. 6 Tipos de familia

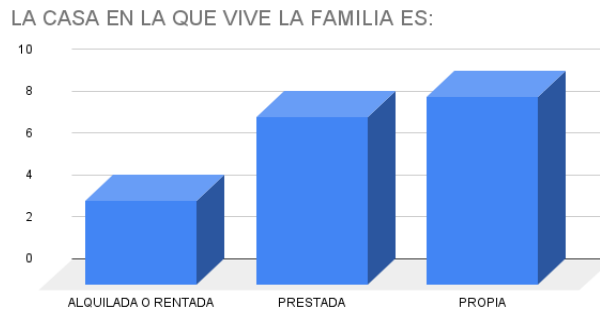


Fuente: Estudio socioeconómico

- Situación económica de las familias

La economía de las familias influye porque existe escasez y falta de cosas indispensables en el hogar, esto puede afectar el rendimiento de los estudiantes, sólo nueve familias cuentan con casa propia, ocho la tienen prestada y cuatro la rentan (Ver Fig. 7), aquí se puede observar que no hay estabilidad en cuanto a un hogar y puede que exista una dificultad al tener que adaptarse al entorno en el que viven los niños, el material de las casas tienen techo de concreto y dos de lámina y en cuanto al piso la mitad es de cemento y la otra mitad de mosaico, loseta o madera laminada, esto quiere decir que los espacios son más cómodos para el trabajo y las tareas.

Fig. 7 Condición del hogar de los estudiantes

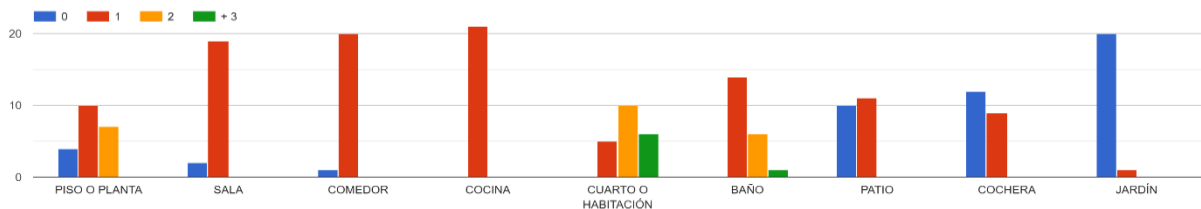


Fuente: Estudio socioeconómico

Algunas características con las que cuentan los hogares de los estudiantes son las siguientes: el hogar de la mitad de los estudiantes está conformado por un piso y la planta baja, cuatro tienen solo planta baja y siete poseen hogares de dos pisos, esto quiere decir que el espacio en el que viven los estudiantes es amplio en la gran mayoría; dos familias no tienen sala, una no tiene comedor, todos cuentan con un espacio para la cocina, cinco tienen un cuarto para vivir, diez tienen dos y seis más de seis, catorce contienen un solo baño, seis con dos y una con más de tres; la mitad cuenta con un patio y aquí se observa que no hay un espacio para poder realizar actividades que permitan la dispersión, un poco más de la mitad no tiene cochera y nueve sí, esto quiere decir que la mayoría no cuenta con un vehículo y en este sentido podría interpretarse que es más difícil y menos probable que puedan salir a otros lugares más lejanos. Finalmente, solo una tiene jardín. (Ver Fig. 8)

Fig. 8 Características del hogar

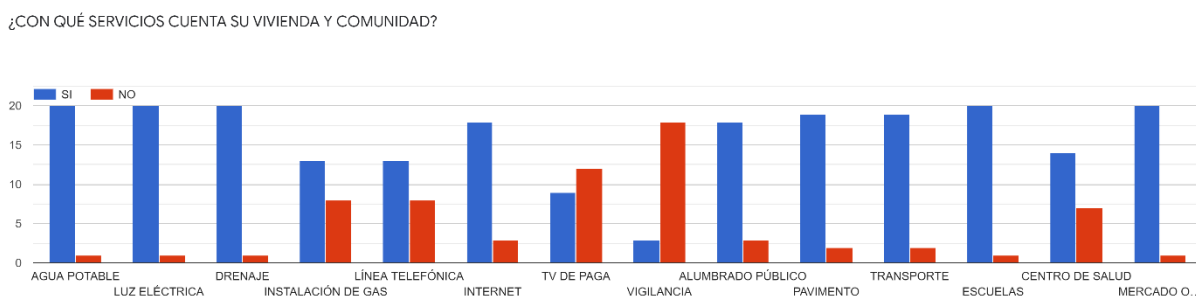
SEÑALA EL NÚMERO DE LAS SIGUIENTES CARACTERÍSTICAS CON LAS QUE CUENTA SU VIVIENDA



Fuente: Estudio socioeconómico

Los servicios con los que cuentan los hogares de los estudiantes son importantes para conocer un poco más de la forma de vida que tienen, así como las necesidades. Los datos obtenidos arrojan que solo uno no cuenta con agua potable, drenaje y luz eléctrica, por otro lado más de la mitad posee instalación de gas y línea telefónica, el servicio de internet que es indispensable ahora con la pandemia, es un medio más fácil de poder llevar las clases a distancia además de la TV y la gran mayoría cuenta con el servicio en excepción de tres estudiantes, doce no tiene cable de TV y solo nueve si lo tiene, este es un servicio que no es tan indispensable y se puede decir que casi la mitad puede pagarlo (Ver Fig. 9)

Fig. 9 Servicios del hogar

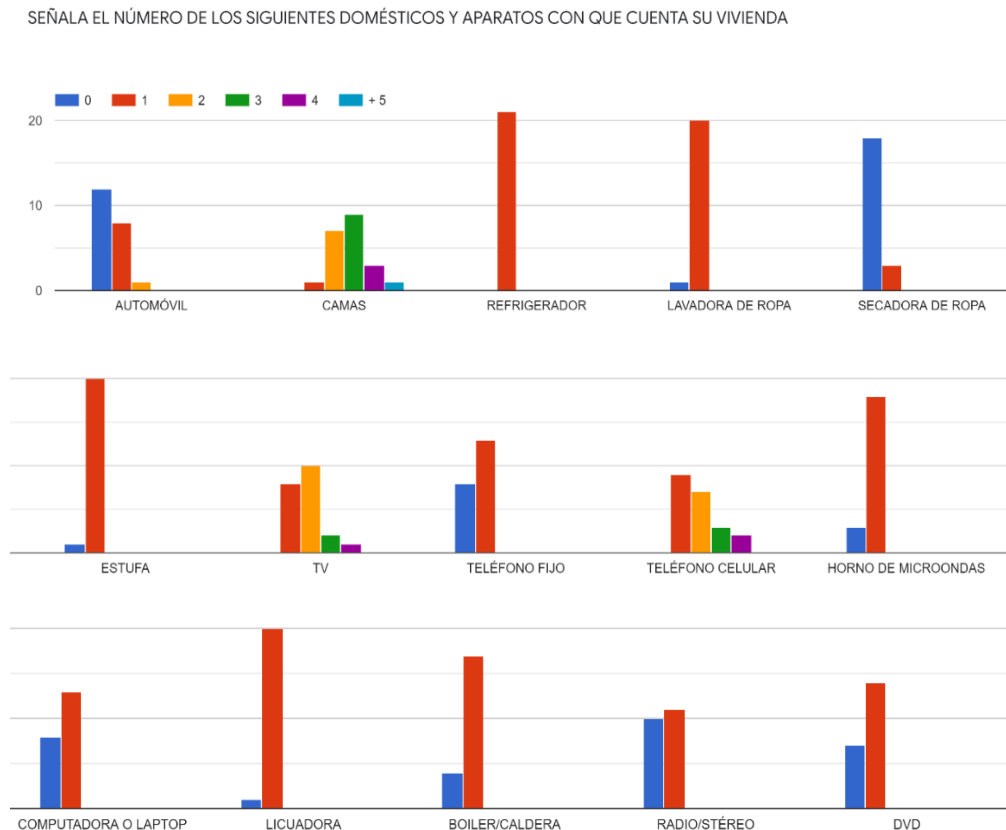


Fuente: Estudio socioeconómico

El entorno del contexto en el que se encuentra su hogar de los estudiantes y que es en el que se desenvuelven, solo en tres hogares existe la vigilancia por parte de policías o guardias de seguridad y puede decirse que este es un factor en cuanto a la delincuencia que existe y el vandalismo, si existe alumbrado público en la gran mayoría de los hogares y solo en tres no existe lo que podría ocasionar más riesgo en su transitar, en la mayoría de las casas está cerca el transporte público y la pavimentación en excepción de dos, también queda cerca las escuelas, mercados o tianguis y solo con un estudiante queda retirado estos servicios, en este sentido podemos entender que algunos padres de familia se dedican al comercio y trabajan en estos locales del mercado o tianguis y por último se nota que dos tercera parte de los hogares están cerca de algún centro de salud y solo una tercera parte no tiene disponible este servicio tan cerca.

Algunos aparatos domésticos con los que cuentan los niños dentro de su hogar arroja que poco más de la mitad no tiene un automóvil, por tanto es más complicado que puedan salir lugares más lejanos que en su entorno, todos tienen refrigerador, lavadora, estufa y licuadora en excepción de uno, en cuanto a las camas donde los estudiantes pueden dormir podría deducirse que tiene que compartirla y pocos duermen cómodamente, la mayoría tiene secadora excepto tres, ocho poseen una TV lo que puede complicar el compartirla con otros miembros de la familia, también respecto a los aparatos celulares nueve contienen uno, lo que de igual manera dificulta el compartir con otro miembros de la familia, lo que puede complicar la entrega de trabajos, por otra parte no todos tiene acceso a una computadora y se debe tomar en cuenta para las actividades (Ver Fig. 10)

Fig. 10 Aparatos domésticos del hogar



Fuente: Estudio socioeconómico

c. Cuestionarios

El cuestionario está diseñado para “recoger información de varios tipos, desde la edad, preferencia ideológica u opiniones sobre el objeto de estudio de la persona entrevistada” (Azofra, 1999:9).

Como sostiene Azofra que dependiendo de la “función, finalidad, y el tipo de análisis estadístico de las preguntas estas pueden ser de distintos tipos” (1999:10), es decir, que de acuerdo a lo que se quiere obtener en nuestra investigación, serán las preguntas que se realizarán, a través del cuestionario y para ello menciona varios tipos de preguntas las cuales las divide de la siguiente manera:

- Preguntas abiertas, cerradas y semicerradas.
- Preguntas dicotómicas, categorizadas o de escala ordinal, de escala numérica y de valoración.
- Preguntas directas o indirectas
- Preguntas de respuesta única y de respuesta múltiple

El instrumento del cuestionario se utilizó con la finalidad de recoger información sobre la concepción y dominio que se tiene sobre la producción de textos escritos sin juzgar a las personas que se les aplicará los cuales serán los docentes, padres de familia y estudiantes, la intención es conocer y saber las condiciones en las que se encuentran los estudiantes en cuanto a la producción de textos.

En este sentido se utilizaron varios tipos de preguntas en los cuestionarios aplicados que son las siguientes: preguntas abiertas, en estas preguntas no se establece ningún tipo de respuesta; preguntas cerradas se caracterizan por el hecho que las personas entrevistadas no pueden salirse de unas categorías impuestas como respuesta; preguntas dicotómicas porque únicamente se tiene que contestar a dos respuestas y de opción múltiple que son los que permiten elegir 2 o más respuestas. Para este DE se diseñaron tres cuestionarios: uno para los estudiantes, otro para los docentes, y un tercero para los padres de familia.

1) Cuestionarios a los estudiantes

El presente cuestionario está conformado por 19 preguntas de las cuales 13 son abiertas, 4 cerradas, 1 dicotómicas y 1 de opción múltiple dirigidas a la muestra de los estudiantes del grupo 4°B de la Esc. Prim “Profr. José Palomárez Quirós” que fueron enviadas por medio de un formulario Google (Anexo 3. Cuestionario a estudiantes).

Las primeras catorce están dirigidas exclusivamente al objeto de estudio sobre el lenguaje especificando en la producción de textos y las otras cinco sobre la enseñanza y aprendizaje en estos tiempos de pandemia y cómo es que se vive el proceso, dificultades y opiniones.

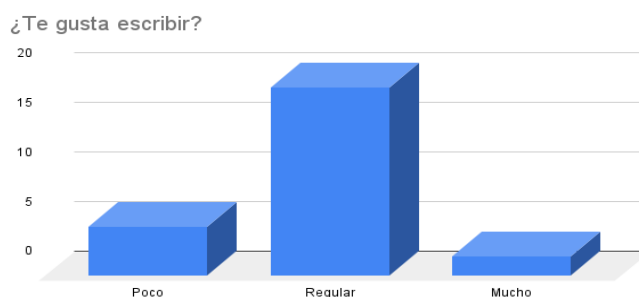
Con base en los resultados arrojados del cuestionario a los estudiantes se presenta lo siguiente; la escritura consideran en su mayoría que es saber escribir y de manera correcta es decir, hacer uso de la ortografía, además que es un manera de comunicarse pasando información como los pensamientos, emociones, decir lo que se siente, una forma de expresarse con letras y pasándolo a un papel y lo relacionan únicamente con la asignatura de Español, aquí se puede apreciar algunas ideas que tienen relación con lo que podría decirse que es la escritura, pero por otra parte algunos estudiantes dejan muy abierto el concepto que tienen porque mencionan que la escritura es una forma de hacer su tarea, que es algo importante o que tiene que ver con la enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a si les gusta escribir, el setenta por ciento mencionan que regular, el veinte por ciento que poco y el diez por ciento que les gusta mucho (Ver Fig. 11), en este sentido se aprecia que los estudiantes no tienen una gran motivación y deseo profundo por escribir, pero la razón del porqué les gusta escribir poco son: se cansan de escribir si es mucho, es por ello que se deduce que relacionan la escritura con la cantidad de lo que se escribe, mencionando que se cansan de hacerlo y no están siendo motivados al relacionarlo con la cantidad, sin atender lo interno; a los que les

gusta regular, dicen que es porque es parte de sus tareas, por aburrición, porque cuesta separar las palabras y agregan que es porque se cansan de escribir mucho y les duelen los dedos.

Por otra parte, mencionan que les gusta escribir cartas, porque aprenden cosas nuevas como escribir correctamente, por lo que se infiere que sí encuentran un sentido al escribir cartas para comunicarse; Finalmente de los estudiantes que sí les gusta escribir dicen que es por el hecho de aprender y tener buena letra y solo una estudiante refirió que le gusta mucho, porque de grande quiere ser escritora.

Fig. 11 Gusto por la escritura



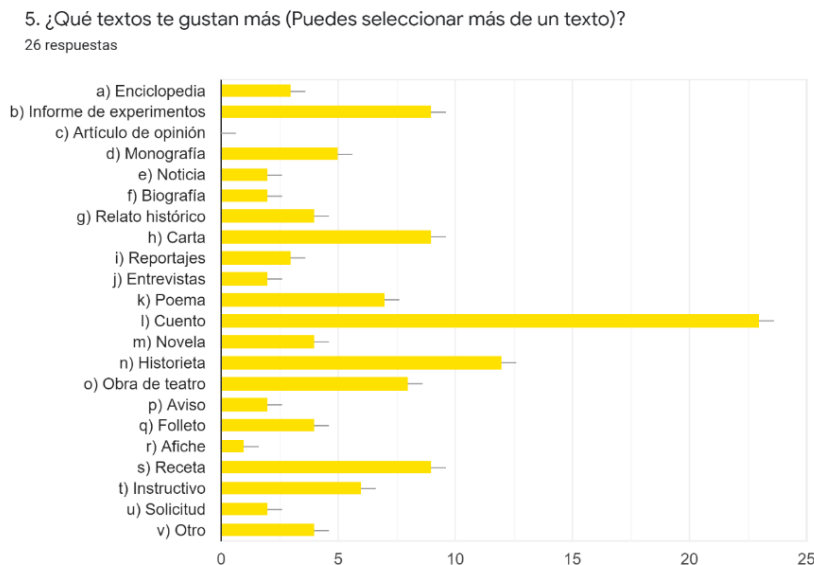
Fuente: Cuestionario de estudiantes

En cuanto a los textos que han escrito mencionan que han sido cartas, resúmenes, paráfrasis, poemas, cuentos, avisos, recetas, chistes e historias, fueron las respuestas más recurrentes, uno solo refirió que escribe un diario, otros mencionaron que solo las tareas que les dejan y uno más identificó lo que viene en su libro de texto mencionando que narrativos, descriptivos e informativos.

Los textos que les gustan más son los cuentos, posteriormente las historietas, le siguen los informes de experimentos, recetas y las cartas por igual, de ahí las obras de teatro y los poemas, en menor porcentaje están los instructivos, monografías, después los relatos históricos, novelas y folletos de la misma manera, al final se encuentran la enciclopedia, reportajes, noticias, biografías, entrevistas, avisos, solicitudes y afiches, otros textos que mencionaron fueron canciones y adivinanzas (Ver Fig. 12). Esto quiere decir que de acuerdo a la función y trama de los tipos de

texto que propone Kaufman & Elena (1993) en su clasificación a los estudiantes les interesan los textos con trama narrativa y con función informativa y literaria.

Fig. 12 Tipos de textos de interés para los estudiantes



Fuente: Cuestionario de estudiantes

El cincuenta por ciento menciona que sí es fácil escribir para ellos, mientras que el cuarenta y seis por ciento dice que regular y sólo el cuatro por ciento que no es fácil escribir. Los motivos por los cuales mencionan que sí es fácil escribir son: el gusto de hacerlo, saber leer y escribir, conocer las letras, es divertido cuando es interesante, es una actividad que los calma y saben muchas palabras; los que dicen es regular dicen que es porque les gusta escribir cartas a sus familias, no se pueden expresar muy bien, se equivocan al escribir letras o palabras, en la ortografía y signos de puntuación o en la redacción y los que dijeron que no es fácil agregan que no entienden las reglas de la escritura.

También se les preguntó cómo les gustaría que les enseñaran en la escuela a aprender a escribir sus propios textos, algunos expresaron ideas que llaman la atención por el hecho de que se notan más profundas sus ideas por ejemplo, dicen que les gustaría que les enseñaran a expresar lo que entienden, poner en orden sus

ideas o dar una inspiración para sacar sus ideas, por otra parte algunos mencionaron formas más específicas de cómo les gustaría que les enseñen, a través de libros de historietas, con cuentos, con dibujos y juegos, por otra parte algunos mencionaron ideas más superficiales y mecánicas de la escritura como dictados, copiado, ortografía, hacer ejercicios de manos como la caligrafía y esto da cuenta de la manera en la que han concebido a la escritura y cómo se las han enseñado.

Aunado a lo anterior, se les preguntó si tenían libros en casa para saber el ambiente alfabetizador en el que se encuentran en su contexto y la mayoría mencionan que, sí tienen libros además de los de la escuela, solo uno dijo que no tiene, la cantidad de libros a su disposición varía mucho, pues están entre dos y máximo cuarenta libros. En cuanto a los géneros en su mayoría tienen cuentos, aventuras, historietas, de drama, literatura, enciclopedias, novelas, chistes y poemas.

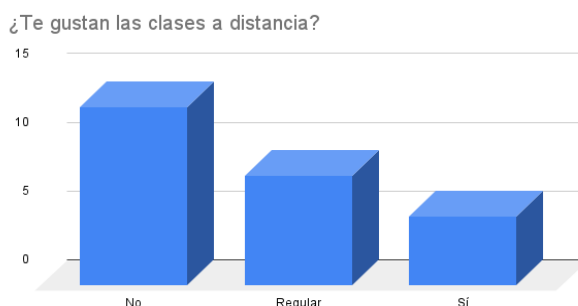
Se cuestionó si era importante escribir para ellos a lo que todos dicen que sí, porque les permite expresarse y comunicarse con otros, además pueden aprender cosas nuevas. Consideran que es bonito escribir, porque lo piden en todos lados como requisito, para informarse, para que la letra sea bonita, para hacer la tarea y para que no haya analfabetismo.

Ahora retomando la segunda parte del cuestionario en el que se pregunta sobre la educación a distancia derivado de la pandemia mundial se contestaron las preguntas y en el que a grandes rasgos se puede observar que se ha tenido dificultades, pero también cosas positivas como el hecho de que los estudiantes manejan con mayor agilidad las diversas plataformas, la convivencia y acercamiento con sus familiares, el poder ser más autónomos en sus tiempos, hábitos y no depender de alguien, sin embargo no todos lo han logrado desarrollar, pero es importante poder detectar cuáles son las problemáticas que actualmente presentan los estudiantes con la enseñanza y aprendizaje en la pandemia por lo que se les hicieron cinco preguntas que a continuación mencionó.

Una de ellas fue que respondieron que problemáticas viven en casa que dificultan el aprendizaje, a lo cual respondieron que los papás no saben cómo explicar las tareas, a veces se enojan o de plano no están en casa para apoyarlos, otra que no entienden las actividades o que dejan trabajos sobre temas que no se han visto en clase, otras razones son las fallas en el internet o que se va la luz, el ruido de los vecino y que no pueden concentrarse o se distraen con facilidad y también está el factor de la economía escasa o la salud.

Por otra parte se les preguntó si les gustaban las clases a distancia a lo que el cincuenta por ciento dijo que no, treinta dijo que regular y solo el veinte por ciento dijo que si les gusta (Ver Fig. 13), de los que contestaron que no, mencionan que es porque no entienden las clases y tienen varias dudas, porque es incómodo y a veces aburridas y porque extrañan a sus amigos, de los que dicen que regular es porque no aprenden mucho, porque les gustaría ver a sus amigos y maestra, porque extrañan la escuela y de los que contestaron que si les gusta las clases a distancia es porque tiene más tiempo de estudiar, porque cuando hablas no te interrumpen y ves a tus amigos a distancia, porque aprenden más cosas, porque los papás si dan apoyo y es fácil.

Fig. 13 Clases a distancia



Fuente: Cuestionario de estudiantes

Otra cuestión fue que mencionan que necesitan para tener un mejor aprendizaje en las clases a distancia y a lo cual respondieron que necesitan clases diario o por lo menos tres veces a la semana para entender mejor los temas, que lo maestros dejan más tarea y los pongan hacer más cosas, tener mejor internet, contar con una

computadora o celular. Y sobre cómo podrían apoyarte los maestros para mejorar el aprendizaje a distancia ellos repiten que tener más clases virtuales, poniendo ejemplos en las actividades.

2) Cuestionario a docentes

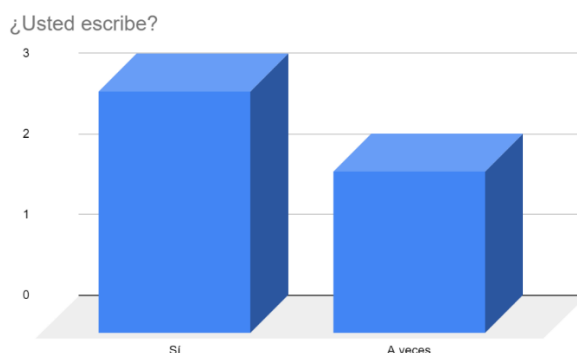
Este cuestionario está conformado por 18 preguntas de las cuales 15 son abiertas, 1 cerrada y 2 dicotómicas dirigidas a los dieciséis maestros frente a grupo de la Esc. Prim “Profr. José Palomárez Quirós” y de los cuales cinco contestaron, la finalidad es conocer sobre la concepción que se tiene de la producción de textos y cómo llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes. Fueron enviadas por medio de un formulario Google (Anexo 4. Cuestionario a docentes).

Los resultados arrojados de este cuestionario se presentan a continuación: Definen la escritura como una habilidad del pensamiento, medio, forma y herramienta para comunicarse y expresarse, puede ser sentimientos, ideas, saberes y pensamientos de manera gráfica y por escrito, por otra parte en cuanto al significado de la producción de textos mencionan que es un proceso de escritura que implica análisis, comprensión y claridad en la redacción, es una oportunidad de transmitir pensamientos y vuelven a repetir que es un medio por el cual se expresan ideas, pensamientos y sentimientos, que permite la comunicación y expresión, en este sentido se nota que tanto para la escritura como para a producción lo definen como conceptos similares a excepción de una maestra, quien menciona que la producción de textos es escribir con un propósito.

Aunado a estos datos mencionan el sesenta por ciento de ellas que sí escriben, mientras que el cuarenta por ciento dicen que a veces (Ver Fig. 14) y en cuanto al tipo de textos que producen refieren que son listas de organización, actividades para sus estudiantes, cartas, recados, cuentos cortos, textos que permiten ejemplificar los contenidos con sus estudiantes, una de ellas escribe poesía y otra menciona que lleva un diario personal en el que escribe vivencias y que le sirve como estrategia

para liberar sus emociones, se puede apreciar que el cuarenta por ciento lo hace tal vez por obligación en cuanto a las actividades que tiene que realizar con sus estudiantes, un cuarenta por ciento lo hace porque es funcional en su vida al tener que acomodar sus ideas y sólo el veinte por ciento porque le gusta.

Fig. 14 Escritura en docentes



Fuente: Cuestionario de docentes

Las docentes creen que sí es importante el desarrollo de la producción de textos con sus estudiantes, porque aprenden a expresarse de manera escrita y sistematizan sus emociones, sentimientos, ideas y pensamientos; además que es funcional para comunicarse porque permiten ser leídos y escuchados; también porque permiten desarrollar habilidades del pensamiento y comprender el entorno de sí mismos. Consideran que los textos que hacen que los niños produzcan son los cuentos, diarios, cartas, poemas, paráfrasis, organizadores gráficos y textos libres, de género literarios, biográficos y científicos.

De acuerdo al programa de estudios ellas consideran que se plantea que se trabaje la producción de textos escritos elaborando diversos tipos de textos como instructivos, cuentos, poemas, anuncios, etc. Una maestra menciona que es de manera gradual que se empieza por oraciones, después mensajes breves, hasta llegar a un cuento, una narración, etc. Otra agrega que en grados superiores se transforman textos de un tipo a otro, por ejemplo: de un cuento a un guion teatral y finalmente una detecta que se trabaja a través de proyectos didácticos y se

reconocen los conocimientos previos, se hacen investigaciones hasta llegar a la construcción de sus textos. La motivación que ellas realizan en sus grupos para la producción de textos, menciona que siguen las recomendaciones de libro de texto, realizan lectura de comprensión, dictados, que inventen cuentos con imágenes que se les muestran, invitan a la reflexión, hacer paráfrasis y solo una menciona que se toma en cuenta el interés de los estudiantes.

Algunas estrategias que implementan para llevar a cabo la producción de textos son: elaboración de oraciones, dictados, redacción de cuentos, identificar palabras desconocidas, mostrando imágenes en el caso de primaria baja para motivar a que escriban, utilización de ficheros, lecturas con sentidos, a leer utilizando los signos, a través de realizar un diario, escribir sus propias ideas, paráfrasis y uso de reglas ortográficas.

Las observaciones que se hacen a sí mismas y que contribuyen a sus estudiantes a la producción de textos escritos, tienen que ver con el acompañamiento que brindan para la elaboración de sus textos como el uso de reglas ortográficas y uso adecuado de signos de puntuación, el reconocimiento de sus esfuerzos y dejarlos que expresen su sentir. Algunas dificultades a las que se enfrentan cuando se trabaja con los niños la producción de textos son la falta de interés y que no les gusta escribir, que no hay coherencia, otra maestra contestó que es porque sus estrategias son limitadas, y otras dos mencionan aspectos más superficiales como la aplicación del vocabulario pobre, uso de signos de puntuación, ortografía y la claridad en su redacción.

Las habilidades que observan en sus estudiantes para la producción de textos es la imaginación y creatividad que tienen, su expresión oral, iniciativa, ideas propias. Y las dificultades que observan en sus estudiantes son redacción, claridad en sus textos, vocabulario, que les da flojera escribir, falta de costumbre y confianza para escribir, poca motivación.

Lo que toman en cuenta para evaluar la producción de textos es uso correcto de mayúsculas, signos de puntuación, orden y congruencia, redacción y claridad, ortografías y gramática, contenido, originalidad, caligrafía, presentación, fluidez en las ideas y presentación y una respondió que depende del grado y del propósito del texto que se evalúa, pero valorando más el esfuerzo que la estructura.

Todas creen que, sí existe una continuidad en los contenidos programáticos de la educación básica respecto a la producción de textos, porque van de forma gradual, es decir, de lo más sencillo como el recado hasta la transformación de un texto a otro, además que son reiterativos y progresivos, y respecto al grado particular que imparten mencionan que también existe la continuidad de la producción de textos, sin embargo, solo hablan del nivel primaria y de cómo ven este progreso, pero no tomaron en cuenta a la educación básica desde preescolar hasta secundaria.

3) Cuestionario a padres de familia

El último cuestionario consta de 24 preguntas de las cuales 18 abiertas, 2 cerradas y 4 dicotómicas dirigidas a los padres de familia de los estudiantes del grupo 4°B de la Esc. Prim “Profr. José Palomárez Quirós” que fueron enviadas por medio de un formulario Google (Anexo 5. Cuestionarios a padres de familia).

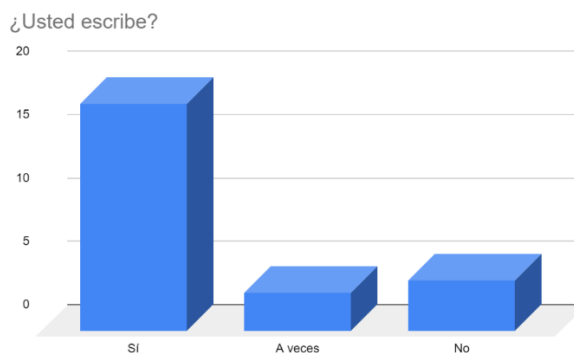
Las primeras quince preguntas fueron dirigidas al objeto de estudio sobre la producción de textos, mientras que las últimas nueve hablaron sobre la enseñanza y aprendizaje es estos tiempos de pandemia y todas las dificultades que existen, así como posibles soluciones y propuestas para la mejora.

Los padres de familia conciben a la escritura como una forma de comunicarse y expresarse siendo las respuestas más frecuentes, que pueden ser pensamientos e ideas, es una forma de dar información, es saber el abecedario, es la acción de escribir, es plasmar palabras a través de trazos en un papel y de manera correcta con buena ortografía y letra bonita, también todos consideran que sí es importante la

escritura en la vida cotidiana porque es una manera de comunicarse de manera no verbal sino plasmada en papel, para hacer trámites, entender las explicaciones, es una manera de expresarse a los demás, ayuda a la memoria porque se queda plasmado y no se te olvida, porque se necesita para todo, es una manera de mantenerse informados y porque es difícil que las generaciones de hoy tengan el interés por escribir lo han reemplazado dejando de lado por las redes sociales y es de suma importancia la lectura y escritura para el estudio.

El setenta y dos por ciento si escriben, el dieciséis por ciento no escribe y el doce por ciento a veces lo hace (Ver Fig. 15), lo que escribe es cartas, resúmenes, tareas, notas, listas como la despensa, lo que sienten, recados, horarios para ordenar las actividades en casa, textos por teléfono, cuentas y en el caso específico de trabajo escribe demandas y los clasifican en textos narrativos y descriptivos.

Fig. 15 Padres de familia y su hábito de escritura



Fuente: Cuestionario para padres

El setenta y dos por ciento dice que no se le dificulta escribir mientras que para el veintiocho dice que si se le dificulta, de los padres que dicen que no se les dificulta es porque les gusta escribir y tiene esa habilidad, porque estudiaron, porque les gusta la lectura y se puede ver que pueden confundir ambos procesos que aunque tiene que ver no son lo mismo lectura a escritura, porque dicen que es fácil como hablar, comparar la escritura con la oralidad y lo relacionan, porque tienen conocimiento de ello, porque familiariza con muchas personas tal vez quiso decir que la interacción social hace que se le dé la escritura, porque es una actividad que la hace constante,

porque su letra es clara e incluso con un madre de familia menciona que como es algo que siempre le ha gustado se ha dedicado a la oratoria, poesía y escribir sobre temas de estas áreas. De los que dicen que les es difícil escribir es porque no saben utilizar los signos de puntuación, uso de vocabulario correcto para expresarse, palabras mal escritas, faltas de ortografía y al redactar oficios.

Algunas maneras de fomentar que sus hijos (as) escriban son que le hacen saber que la letra esta fea y no se entiende, esto puede afectar en cuanto a la motivación a que escriba porque lo ven como algo que hacen mal y no dan la confianza de que vean a la escritura como un proceso que disfrute si no por el contrario cansado, fastidioso y matan el deseo de seguir haciendo, realizando dictados, ponerlo a copiar lecturas, lo que ocasiona que los niños se cansen y se desmotivan, por otra parte relacionan la escritura con la lectura al fomentar que lean y escriban, algunos otros dicen que solo con la tarea que realizan es que fomentan a que escriban.

Para conocer si es que tienen libros en casa, además de los de la escuela el noventa y dos por ciento dice que si y sólo el ocho por ciento dice que no tiene (Ver Fig. 16), la cantidad de libros que tiene ronda desde los cuatro a los setenta libros, algunos géneros son: novelas y cuentos como los más frecuentes , de ahí algunos otros como: la biblia, enciclopedia, fábulas, de arquitectura, revistas, de superación personal con temas diversos como ficción, drama, literatura, comedia, animales, ciencias, matemáticas.

Fig. 16 Libros es casa



Fuente: Cuestionario para padres

Lo que consideran que se debe tomar en cuenta cuando se escribe como primer lugar y lo más frecuente fue la ortografía y después la fluidez, los acentos, signos de puntuación, la legibilidad, uso de mayúsculas, siendo estos aspectos más superficiales en el texto, pero algunos otros mencionaron otras cosas más internas como el tema entendiendo que refiere al interés de lo que se quiere escribir, el gusto de las personas interesadas por escribir, el lugar donde se escribe relacionando tal vez con el ambiente de aprendizaje, el material que se utiliza en cuanto a los recursos con los que se cuenta y la idea central tratando de interrogar el texto.

Preguntando si les gusta como le enseñan a sus hijos en la escuela a escribir y realizar sus propios textos el ochenta por ciento dicen que sí, mientras que el veinte por ciento menciona que no, de los que dicen que si les gusta es porque leen y escriben lo que entienden, van adquiriendo conocimientos, de manera presencial si daban buena orientación pero con las clases a distancia ya no es lo mismo, porque lo hacen bien y de manera correcta, porque se le enseña desde un inicio a poner margen y van poco a poco aprendiendo, porque se exige la ortografía, porque realizan paráfrasis y de los que dicen que no es porque son puras paráfrasis y no dejan que ellos relaten algo imaginario, si no que leen y casi copian la idea, porque no les han enseñado a escribir sus propios textos, no dedican mucho tiempo al ser muchos niños y no hay mucha enseñanza a distancia.

Algunas propuestas para mejorar la enseñanza de la escritura en la escuela son: que implementen como estrategia el mostrar imágenes para que los estudiantes puedan inventar o realizar un textos libre con esas imágenes que lleve inicio, desarrollo, enlace y final, una clase a la semana de ortografía y gramática, repetir palabras mal escritas, hacer lectura y practicar las paráfrasis, talleres, una materia de escritura, visitar alguna biblioteca, que pongan hacer ejercicios de escritura, que escriban más con sus palabras y no copien o a través de resúmenes, pero las respuestas que llaman más la atención por ser más profundas es que se enseñe con juegos que motiven a los niños, que sea algo que les guste y llame la atención, que imaginen. Y

también algo que llama la atención es que el taller de lectura que es impartido en la escuela los padres de familia observan que no se adentra a la escritura.

La segunda parte del cuestionario sobre las dificultades o problemáticas que las familias viven derivado de la pandemia y que consideran afectan en la educación de sus hijos (as) son: que los padres de familia no saben cómo explicar algunos temas a sus hijos (as) porque no entiende, se les dificulta y entran en desesperación, otra factor es que los niños se distraen con facilidad, algunos presentan problemas de internet en la conexión o tienen que usar datos y se acaban muy rápido, otros no tienen los aparatos electrónicos para poder conectarse, también influye la situación económica por la que algunas familias están atravesando en este momento, así también como la salud, en algunos cosas el tiempo no permite a los padres de familia estar con sus hijos (as) porque deben de trabajar y los dejan solos o porque los padres viven separados.

Algunas ventajas o aciertos que observan en la enseñanza de los maestros con la educación a distancia que la atención es un poco más personal, que no hay saturación de tareas, que han aprendido a relacionarse con la tecnología, que se toman clases desde casa y no se exponen, que los papás aprenden tanto bien y están más cercanos en el aprendizaje de sus hijos (as), la flexibilidad en los horarios para entregar y la disposición, aunque una tercera parte menciona que no hay ninguna ventaja.

Por otro lado, algunas problemáticas o dificultades que observa en la enseñanza de los maestros a distancia es que no hay refuerzo y seguimiento en los temas que se ven, además quedan muy pocas clases y es poco el tiempo que las dan, por tanto, no hay mucha interacción entre maestros y estudiantes, que hay fallas técnicas, solo se usan video como material de apoyo en el aprendizaje, que todos hablan al mismo tiempo y no se pone mucha atención a las participaciones de todos.

Algunas sugerencias para los maestros en cuanto a la mejora de la enseñanza es que haya más clases virtuales porque son pocas, que estén preparadas, explicar más antes de dejar trabajos, ser pacientes, tener más flexibilidad en tiempos para la entrega de tareas.

Las ventajas que observan en el proceso que realiza su hijo (a) de aprendizaje a distancia son, que tiene rapidez y limpieza, que se ha familiarizado con los aparatos electrónicos, que son más independientes y ordenados, que son más responsables y una cuarta parte dice no observar ventajas.

Las dificultades o problemáticas que observan en el proceso de aprendizaje a distancia en sus hijos (as) es: que se enfoca más en entregar que en aprender, no logra entender con ver un video o leer el problema, que los temas son incompletos y olvida la enseñanza, algunos temas no los entienden, no se concentran, se aburre, se estresa, se enoja, se desespera y no hay mucho compromiso.

Las sugerencias que realizan a sus hijos (as) son que pregunte sus dudas a la maestra, realizar más ejercicios de los temas que se les complica, poner más atención y que estudien más, tener paciencia, que se concentren, repasar los temas.

Consideran si apoyan a sus hijos (as) en el proceso de aprendizaje a distancia, un setenta y dos por ciento dicen que sí, porque si no le entiende ellos buscan y les explican, existe acompañamiento en las tareas y facilita el material para la entrega de tareas, están al pendiente, hay apoyo y están en sus clases con el estudiante; un veinticuatro dice que a veces porque hay problemas personales, por el trabajo y la economía que tiene que solventar en casa, no están en casa y porque no tiene el tiempo y un cuatro por ciento dice que no porque no aprenden igual (Ver Fig. 17).

Fig. 17 Apoyo de los padres de familia en el aprendizaje a distancia con sus hijos (as)



Fuente: Cuestionario para padres

A partir de los resultados arrojados en los cuestionarios a estudiantes, docentes y padres de familia, coinciden en que la escritura en la producción de textos es aprendizaje importante porque permite la comunicación y el poder expresar los sentimientos o emociones, sin embargo, se enfocan en los aspectos conceptuales como la gramática como la ortografía principalmente y en la motricidad aludiendo a que es importante saber escribir bonito.

Mientras que los profesores igual conciben a la escritura como un proceso importante pero las estrategias de enseñanza y aprendizaje únicamente se enfocan en lo que dictan planes y programas de estudios.

Es por tal motivo que se pretendió constatar la información con una estrategia aplicada a los estudiantes para comprobar y evaluar precisamente la producción de textos a través de un cuento, en donde se pretende obtener más información del proceso de escritura y cómo es que lo conciben en la práctica.

4. Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al Objeto de Estudio

La estrategia metodológica utilizada se realizó a través de una reunión en *Meet* con los estudiantes de 4° "B", se proyectó un video sobre un cortometraje animado

llamado: Ian, que trata de la historia real de un niño con el mismo nombre que padece de parálisis y no puede jugar con los demás niños, pero se dispone a intentarlo. Posteriormente se pidió que a partir del cortometraje observado escribieran un cuento de la historia de Ian. Al terminarlo los estudiantes de 4° "B", mandaron su cuento a través de *WhatsApp*.

La evaluación que se realizó a los textos escritos se llevó a cabo con los siguientes puntos de referencia, de acuerdo a los 7 niveles lingüísticos: del contexto situacional o cercano, contexto sociocultural o lejano, tipo de texto al que pertenece, lógica de su organización de conjunto (superestructura y dinámica interna del texto), coherencia del discurso y cohesión del texto (campos semánticos), el nivel de las frases, marcas significativas en sintaxis, ortografía y léxico, finalmente en el nivel de las palabras, microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que propone Jolibert (2009:71). A partir de ellos es posible observar en el texto de cada una lo siguiente:

Melissa: Poca diversidad de vocabulario, sabe la finalidad del texto, no se hace preguntas para valorarlo, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, solo usa una o dos partes de la estructura: planteamiento y desenlace, escribe el título, cumple en menor medida con el propósito comunicativo, solo usa una fórmula para el cuento que es la de inicio, pero no la de cierre, sí realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, emplea los tiempos verbales y adverbios de tiempo y lugar, su texto carece de adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento.

Utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos, se observan pocos conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, a veces usa las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, sin embargo, los signos fallan o viceversa tiene buen uso de signos, pero la ortografía

falla, también puede ser que algunas veces falle en cualquiera de las dos características, algunas veces hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 6).

Maia: Presenta poca diversidad de vocabulario, sabe la finalidad del texto, no se hace preguntas para valorar el texto, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, usa el planteamiento, nudo y desenlace, no escribe el título, cumple con el propósito comunicativo, usa fórmula de inicio y cierre en su texto, realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, integra personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, a veces usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo o solo uno de ellos y usa los adverbios de lugar, hay ausencia de adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, emplea los pronombres para reemplazar personas y objetos, se observan pocos conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, a veces usa las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa tiene buen uso de signos, pero la ortografía falla, también puede ser que algunas veces falle en cualquiera de las dos características, algunas veces hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 7).

Camila: Carece de diversidad de vocabulario, hay poca claridad en la finalidad del texto, no se hace preguntas para valorar el texto, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, solo usa uno o dos partes de la estructura: planteamiento y desenlace, escribe el título, cumple en menor medida con el propósito comunicativo, no usa fórmula de inicio, solo de cierre en su texto, sí realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, a veces emplea los tiempos verbales y adverbios de tiempo y lugar, usa pocas veces los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos, usa pocos conectores para relacionar oraciones.

Uso de por lo menos dos características que pueden ser: del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, a veces usa las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa tiene buen uso de signos, pero la ortografía falla, también puede ser que algunas veces falle en cualquiera de las dos características, si hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 8).

Con base en el análisis realizado, las tres niñas necesitan formularse preguntas para valorar el texto y relacionarlo con los conocimientos y experiencias del mundo que estén vivenciando y reforzar el uso de adjetivos. La valoración de cada una de las producciones escritas de las estudiantes se realizó a través de una lista estimativa, marcando las casillas donde están aquellas competencias que han construido, construyen parcialmente o falta por construir. (Ver Fig. 18).

Fig. 18 Listas estimativas con la que se evaluó a cada niña del nivel A

		LC=Lo construye	CP= Construido parcialmente	PC=Por construir						
Estudiantes		MELISSA			MAIA RENATA			CAMILA LIZETH		
Nivel lingüístico	Indicadores	LC	CP	PC	LC	CP	PC	LC	CP	PC
Contexto situacional o cercano	MENSAJE TRANSMITIDO: Diversidad de vocabulario		X			X				X
	SITUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA: sabe la finalidad del texto	X			X				X	
	FORMULA PREGUNTAS: se hace preguntas para valorar el texto			X			X			X
Contextos culturales o lejanos	Relaciona con conocimientos y experiencias del mundo			X			X			X
Tipo de escrito al que pertenece	ESTRUCTURA DEL CUENTO: Si usa el planteamiento, nudo y desenlace.		X		X				X	
	Escribe el título	X					X	X		
	CUMPLE CON EL PROPÓSITO COMUNICATIVO		X		X				X	
	USA FÓRMULAS DE INICIO: Érase una vez... Había una vez... Hace mucho tiempo ya... Érase un rey...		X		X					X
	USA FÓRMULAS DE CIERRE: Colorín colorado, este cuento se ha acabado. Vivieron felices y comieron perdices. Se casaron, tuvieron una hija y vivieron por siempre felices. Y desde entonces, todos pudieron vivir felices.				X	X				X
	ORGANIZACIÓN ESPACIAL: Si realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible.	X			X				X	
Lógica de su organización de conjunto (Superestructura y dinámica interna del texto)	USO DE LA PERSONA: Usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente	X			X			X		
	USO DE TIEMPO: Usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo	X				X			X	
	USO DEL LUGAR: Usa los adverbios de lugar	X			X				X	
	ADJETIVOS: Usa adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento			X			X		X	
	PRONOMBRES: Utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos	X			X			X		
Coherencia del discurso y cohesión del texto (Campos semánticos)	CONECTORES: Usa conectores para relacionar oraciones		X			X			X	
	PALABRAS SINTÁCTICAS: Uso singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos. Relación adecuada entre palabras y oraciones	X			X				X	
	LEXICO: Uso adecuado de palabras en contexto al realizar oraciones		X			X			X	
	ORTOGRAFIA: Uso adecuado de las reglas ortográficas Uso adecuado de los signos de puntuación		X			X			X	
Nivel de las frases, marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en léxico.	ARTÍCULO Y PREPOSICIONES: Si hace uso de artículos y preposiciones		X			X		X		
	SILABAS: Escribe palabras con sílabas completas	X			X			X		

Fuente: Aportes sobre los niveles lingüísticos Jolibert (2009)

A continuación, se presentan el análisis de los textos de los niños (as) que se encuentran en el nivel B de los cuales son tres mujeres y tres hombres:

Nicole: Posee poca diversidad de vocabulario, hay poca claridad en la finalidad del texto, no se hace preguntas para valorar el texto, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, solo usa una o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, escribe el título, cumple en menor medida con el propósito comunicativo, emplea fórmula de inicio, pero no de cierre en su texto, realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente.

A veces emplea los tiempos verbales y adverbios de tiempo y lugar, no usa los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos, usa pocos conectores para relacionar oraciones, dispone del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, a veces utiliza las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa, también puede ser que algunas veces falle en cualquiera de las dos características, sí emplea artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 9).

Valeria: Se observa falta de diversidad de vocabulario, sabe la finalidad del texto, no se hace preguntas para valorar el texto, relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, usa una o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, no escribe el título, cumple con el propósito comunicativo, usa fórmula de inicio, pero no la cierre en su texto, sí realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, a veces usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo y lugar, su texto carece de los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento.

Utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos, carece de conectores para relacionar oraciones, utiliza por lo menos dos características que pueden ser: del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, en ocasiones emplea las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa tiene buen manejo de signos, pero la ortografía falla, también puede ser que algunas veces falle en cualquiera de las dos características, hace uso de artículos y preposiciones, no escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 10).

Tlalli: Presenta poca diversidad de vocabulario, existe poca claridad en la finalidad del texto, además no se plantea preguntas para valorar el texto, relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, utiliza una o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, no escribe el título, cumple en menor medida con el propósito comunicativo, emplea fórmula de inicio, pero no de cierre en su texto, realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, maneja personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente.

Ocasionalmente usa los tiempos verbales, adverbios de tiempo y lugar, omite los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos, usa en menor medida conectores para relacionar oraciones, empleo de por lo menos dos características que pueden ser: del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, en ocasiones usa las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa, también puede ser que algunas veces falle en cualquiera de las dos características, si hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas, pero en ocasiones son incompletas (Ver Anexo 11).

Leonardo: Carece de diversidad de vocabulario, existe poca claridad en la finalidad del texto, omisión de preguntas para valorar el texto, nula relaciona entre su texto con sus conocimientos y experiencias del mundo, utiliza uno o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, omite el título, cumple en menor medida con el propósito

comunicativo, no emplea fórmula de inicio, solo la cierre en su texto, realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, en ocasiones emplea los tiempos verbales, adverbios de tiempo y lugar, no utiliza los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, ocasionalmente hace uso de los pronombres para reemplazar personas y objetos.

Existen pocos conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, en algunas ocasiones usa las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa tiene buen empleo de signos, pero carece en la ortografía, también algunas veces falla en cualquiera de las dos características, sí hace uso de artículos y preposiciones, no escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 12).

Salvador: Existe poca diversidad de vocabulario, no tiene clara la finalidad del texto, no se hace preguntas para valorar el texto, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, utiliza uno o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, omisión del título, cumple en menor medida con el propósito comunicativo, utiliza fórmula de inicio, pero no la cierre en su texto, sí realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, emplea personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, a veces usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo y lugar, omite los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos.

Posee pocos conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, a veces emplea las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa, algunas veces falla en cualquiera de las dos características, sí hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 13).

lan: Presenta escasa diversidad de vocabulario, existe poca claridad en la finalidad del texto, carece de preguntas para valorar el texto, inexistente relación de su texto con sus conocimientos y experiencias del mundo, utiliza una o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, escribe el título, cumple en menor medida con el propósito comunicativo, emplea fórmula de inicio, pero no la cierre en su texto, sí realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, maneja personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, a veces usa los tiempos verbales, adverbios de tiempo y lugar, ocasionalmente emplea adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos.

Existen escasos conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, relación adecuada entre palabras y oraciones, a veces usa las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa, algunas veces falla en cualquiera de las dos características, sí hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas, pero de vez en cuando son incompletas (Ver Anexo 14).

Por consiguiente, se detectaron algunas coincidencias en los seis estudiantes las cuales son las siguientes: necesitan reformularse preguntas para valorar el texto, relacionarlo con la cotidianidad en la que viven, reforzar la estructura del cuento: planteamiento, nudo y desenlace, así también como el propósito comunicativo del texto, reforzar el empleo de la fórmula del cierre en cuentos, el uso de tiempos verbales, de adverbios de tiempo y lugar, necesitan bastante apoyo en colocar adjetivos calificativos y reforzar conectores, léxico, ortografía.

De la misma manera se evaluaron sus producciones a través de una lista estimativa, marcando las casillas donde están aquellas competencias que han construido, construyen parcialmente o falta por construir. (Ver Fig. 19)

Fig. 19 Listas estimativas con la que se evaluó a cada niño (a) del nivel B

		LC=Lo construye			CP= Construido parcialmente			PC=Por construir											
Estudiantes		NICOLE			VALERIA			TLALLI			LEO			SALVADOR			IAN		
Nivel lingüístico	Indicadores	○	◐	◑	○	◐	◑	○	◐	◑	○	◐	◑	○	◐	◑	○	◐	◑
Contexto situacional cercano	MENSAJE TRANSMITIDO: Diversidad de vocabulario		X				X		X				X		X			X	
	SITUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA: sabe la finalidad del texto		X		X				X			X				X		X	
	FORMULA PREGUNTAS: se hace preguntas para valorar el texto			X			X			X			X			X			X
Contextos culturales o lejanos	Relaciona con conocimientos y experiencias del mundo			X	X				X				X			X			X
Tipo de escrito al que pertenece	ESTRUCTURA DEL CUENTO: Si usa el planteamiento, nudo y desenlace.		X			X			X			X			X			X	
	Escribe el título	X					X			X			X			X		X	
	CUMPLE CON EL PROPOSITO COMUNICATIVO		X		X				X			X			X			X	
	USA FORMULAS DE INICIO: Érase una vez... Había una vez... Hace mucho tiempo ya... Érase un rey...	X			X				X			X			X			X	
Lógica de su organización de conjunto (Superestructura y dinámica interna del texto)	USA FORMULAS DE CIERRE: Colorín colorado, este cuento se ha acabado. Vivieron felices y comieron perdices. Se casaron, tuvieron una hija y vivieron por siempre felices. Y desde entonces, todos pudieron vivir felices.		X				X			X					X			X	
	ORGANIZACIÓN ESPACIAL: Si realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible.	X			X				X			X			X			X	
Coherencia del discurso y cohesión del texto (Campos semánticos)	USO DE LA PERSONA: Usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente	X			X				X			X			X			X	
	USO DE TIEMPO: Usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo		X			X			X			X			X			X	
	USO DEL LUGAR: Usa los adverbios de lugar		X			X			X			X			X			X	
	ADJETIVOS: Usa adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento			X			X			X			X			X			X
	PRONOMBRES: Utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos	X			X				X			X			X			X	
	CONECTORES: Usa conectores para relacionar oraciones		X			X				X			X			X			X
Nivel de las frases, marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en léxico.	PALABRAS SINÁCTICAS: Uso singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos. Relación adecuada entre palabras y oraciones	X				X			X			X			X			X	
	LÉXICO: Uso adecuado de palabras en contexto al realizar oraciones		X			X			X			X			X			X	
	ORTOGRAFÍA:		X			X			X			X			X			X	
	Uso adecuado de las reglas ortográficas Uso adecuado de los signos de puntuación	X			X				X			X			X			X	
Nivel de las palabras, microestructuras morfológicas,	ARTÍCULO Y PREPOSICIONES: Si hace uso de artículos y preposiciones	X			X				X			X			X			X	

sintácticas y semánticas.	SILABAS: palabras con sílabas completas	Escribe sílabas	X					X		X				X	X				X	
---------------------------	---	-----------------	---	--	--	--	--	---	--	---	--	--	--	---	---	--	--	--	---	--

Fuente: Aportes sobre los niveles lingüísticos Jolibert (2009)

Finalmente, se presentan el análisis de los textos de los niños y niña que se encuentran en el nivel C de los cuales son dos hombres y una mujer:

Alexis: Límite en la diversidad de vocabulario, escasa claridad en la finalidad del texto, omisión de preguntas para valorar el texto, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, emplea una o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, omite el título, hay poca claridad en la finalidad del texto, coloca una fórmula de inicio o cierre en su texto, escasa distribución del texto en toda la hoja y hace que se observe poco legible y entendible, maneja personajes dentro del cuento, pero hace mezclas entre la 1ra o 2ra persona sin coherencia, en ocasiones usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo y lugar, omite los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos, coloca conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos.

Empleo poco frecuente de las palabras en contexto al realizar oraciones, poca frecuencia al usar las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa, algunas veces falla en cualquiera de las dos características, sí hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas, aunque en ocasiones son incompletas (Ver Anexo 15).

Zaira: Existe escasa diversidad de vocabulario, así como poca claridad en la finalidad del texto, omisión de preguntas para valorar el texto, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, emplea una o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, no existe el título en su texto, hay poca claridad en la finalidad del texto, utiliza una fórmula de inicio, pero no la de cierre en su texto, distribución del texto en toda la hoja es escasa y eso hace que se vea poco legible y entendible, maneja personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente.

Limitación al utilizar los tiempos verbales, adverbios de tiempo y lugar, nula existencia de los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos, escasos conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, a veces emplea las palabras en contexto al realizar oraciones, ocasionalmente utiliza las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buen uso de signos, pero la ortografía falla o viceversa, algunas veces falle en cualquiera de las dos características, sí hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas, pero a veces son incompletas (Ver Anexo 16).

Paulo: Existe poca diversidad de vocabulario, de ningún modo tiene clara la finalidad del texto, omite preguntas para valorar el texto, no relaciona su texto con conocimientos y experiencias del mundo, emplea una o dos partes de la estructura: planteamiento y nudo, de ningún modo escribe el título, en absoluto cumple con el propósito comunicativo del texto, usa la fórmula de inicio pero no la de cierre en su texto, sí realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible, maneja personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente, usa con poca frecuencia los tiempos verbales, adverbios de tiempo y lugar.

Ocasionalmente utiliza los adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento, emplear los pronombres para reemplazar personas y objetos, escasos conectores para relacionar oraciones, uso del singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos, poca frecuencia en las palabras en contexto al realizar oraciones, rara vez usa las palabras en contexto al realizar oraciones, tiene buena ortografía, pero los signos fallan o viceversa, algunas veces falla en cualquiera de las dos características, si hace uso de artículos y preposiciones, escribe palabras con sílabas completas (Ver Anexo 17).

Por medio de este análisis se llega a la conclusión de que los tres niños necesitan reforzar la diversidad en su vocabulario, conocer la finalidad del texto, formularse

preguntas para valorar el texto y relacionarlo con su contexto, acentuar la estructura del cuento, el que coloquen título, el propósito comunicativo del texto, las fórmulas de inicio o cierre para iniciar o terminar el cuento, la organización espacial, el uso de adverbios de tiempo y lugar, tiempos verbales, de adjetivos calificativos, de conectores, el léxico y ortografía.

Así mismo para la evaluación de los cuentos que los niños produjeron, se realizó por medio de una lista estimativa, marcando las casillas donde están aquellas competencias que han construido, construyen parcialmente o falta por construir (Ver Fig. 20).

Fig. 20 Listas estimativas con la que se evaluó a cada niño (a) del nivel C

		LC=Lo construye	CP= Construido parcialmente	PC=Por construir							
Estudiantes		SANTIAGO			ZAIRA			PAULO			
Nivel lingüístico	Indicadores	LC	CP	PC	LC	CP	PC	LC	CP	PC	
Contexto situacional o cercano	MENSAJE TRANSMITIDO: Diversidad de vocabulario			X		X			X		
	SITUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA: sabe la finalidad del texto		X			X				X	
	FORMULA PREGUNTAS: se hace preguntas para valorar el texto			X			X			X	
Contextos culturales o lejanos	Relaciona con conocimientos y experiencias del mundo		X			X			X		
	ESTRUCTURA DEL CUENTO: Si usa el planteamiento, nudo y desenlace.		X			X			X		
Tipo de escrito al que pertenece	Escribe el título			X			X			X	
	CUMPLE CON EL PROPÓSITO COMUNICATIVO		X			X				X	
	USA FORMULAS DE INICIO: Érase una vez... Había una vez... Hace mucho tiempo ya... Érase un rey...		X		X			X			
	USA FORMULAS DE CIERRE: Colorín colorado, este cuento se ha acabado. Vivieron felices y comieron perdices. Se casaron, tuvieron una hija y vivieron por siempre felices. Y desde entonces, todos pudieron vivir felices.			X				X			X
	ORGANIZACIÓN ESPACIAL: Si realiza la distribución del texto en toda la hoja, que se vea legible y entendible.			X			X		X		
	USO DE LA PERSONA: Usa personajes dentro del cuento utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente			X		X			X		
	USO DE TIEMPO: Usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo			X			X			X	
Coherencia del discurso y cohesión del texto (Campos semánticos)	USO DEL LUGAR: Usa los adverbios de lugar		X			X				X	
	ADJETIVOS: Usa adjetivos que califican a los personajes u objetos del cuento			X			X			X	
	PRONOMBRES: Utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos	X			X			X			
	CONECTORES: Usa conectores para relacionar oraciones	X				X			X		
	PALABRAS SINTÁCTICAS: Uso singular/plural; femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos.	X				X			X		
	Relación adecuada entre palabras y oraciones		X			X				X	
Nivel de las frases, marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en léxico.	LÉXICO: Uso adecuado de palabras en contexto al realizar oraciones					X				X	
	ORTOGRAFÍA: Uso adecuado de las reglas ortográficas		X			X				X	
	Uso adecuado de los signos de puntuación					X				X	
Nivel de las palabras, microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.	ARTÍCULO Y PREPOSICIONES: Si hace uso de artículos y preposiciones	X			X			X			
	SILABAS: Escribe palabras con sílabas completas		X			X			X		

Fuente: Aportes sobre los niveles lingüísticos Jolibert (2009)

Después de conjuntar la información obtenida mediante los instrumentos, se realizó un análisis de la misma para determinar la situación relacionada con la producción de textos, a manera de conclusión en general se observa en sus cuentos que realizaron los estudiantes de todos los niveles, que necesita reforzar el uso de

adverbios de tiempo y lugar, la implementación de los tiempos verbales, empleo de los adjetivos calificativos, así como colocar conectores, acentuar el léxico y la ortografía esto hablando en los aprendizajes conceptuales de la escritura, por otra parte se encuentra el aprendizaje actitudinal y esto tiene que ver con el que los estudiantes conozcan la finalidad del propósito comunicativo del texto y del para que les servirá ya que se observa que no lo tienen claro, por otra parte está el hecho de relacionar lo que leen y lo que escriben con su contexto a través de la formulación de preguntas que también se observa no realizaron y en la parte procedimental se observa que sí existe coherencia en sus escritos.

De manera más específica los niños (as) que se encuentran en el nivel B y C también tiene algunas coincidencias en sus escritos como el que necesitan reforzar la parte de la estructura del cuento y el empleo de la fórmula de cierre para concluir con su escrito porque queda inconclusa y no la colocan.

Y para finalizar a los niños y la niña que se encuentran en el nivel C, hace falta aún más en el apoyo para que los estudiantes puedan construir su diversidad en el vocabulario, colocar el título y trabajar en la organización espacial en sus producciones.

5. Evaluación general del DE

El contexto escolar externo e interno deja la reflexión sobre el lugar en el que se desenvuelven los estudiantes, en el externo ya que es un ambiente violento, por que venden droga, existen adicciones, delincuencia, robos, armas y ese es el panorama que tienen los estudiantes del mundo y por ende hay que tomarlo en cuenta para saber de qué manera se puede comunicar y dirigir con ellos y los padres de familia, así como las estrategias a utilizar.

El contexto interno de la escuela es el espacio que también permite otro tipo de interacciones que impulsan a la convivencia, práctica de valores y también como maestros son ejemplo a seguir de los estudiantes, además del espacio en el que se

desenvuelven dentro de un salón de clases, en la escuela puede permitir vivir y desenvolverse con sus compañeros, aquí se refleja todo lo que los estudiantes y sus familias son.

La estructura de la escuela es el espacio físico que brinda la oportunidad de poder aprender con los medios y espacio que se tienen y siempre con interacción con los demás por eso es importante tomarlo en cuenta, pero ahora por la pandemia la tecnología ha brindado ese otro espacio en el que también se aprende, pero hay que usarla a favor de la educación y siempre impulsando a que se use de la mejor manera, dando beneficios y aportando cosas positivas. La actualización en cuanto a su uso debe de ser autónoma tanto para maestros como para estudiantes en donde no se cierre a que no se puede o es difícil, si no atreverse a probar cosas nuevas.

El diario de campo ha servido para dar cuenta de los aciertos y dificultades que hay dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en la escuela, porque emergen cuestionamientos sobre lo que no se logra entender y del porqué pasa o no pasa, desde la motivación y creatividad para que produzcan sus propios textos que se observa hace falta que se les dé a los estudiantes, pero también en cuanto a que sean más libres de decidir lo que quieren hacer y de qué manera hacerlo, dejar el miedo a pensar que no funcionará, por ejemplo: en sus producciones no dejar de lado la ortografía, gramática u otros aspectos superficiales de la escritura, pero tomar también en cuenta el propósito de hacerlo o la importancia de darles utilidad y sentido al uso de los textos para que los lleven a su vida cotidiana y no que quede como un contenido más.

De acuerdo al Estudio Socioeconómico se observó que en las familias existe escasez económica, tres de los estudiantes necesitan apoyo más personalizado por los padecimientos que tienen, varios niños usan lentes, determinar el tiempo en las actividades y clases, para no empeorar la vista, si se necesita material concreto para las actividades pedir con tiempo de anticipación, saber que no todos tienen un dispositivo a la disposición que quieran porque es compartido, así también como el

internet porque algunos ocupan datos y tienen que meter dinero al celular. Es un trabajo duro e importante porque primero hay que convencerse de la postura que se tiene y defenderla en cuanto a la concepción que se tiene de la producción de textos, ya que se nota desde los padres de familia que también están casados con la idea que lo más importante en la escritura es la ortografía y no van más allá del uso y utilidad o sentido que se le puede dar.

Los padres de familia conciben a la escritura como una manera de comunicarse y expresarse, sin embargo, dan cuenta que con la llegada de la tecnología los estudiantes han reemplazado la actividad de la lectura y escritura por las redes sociales, por otra parte, dan prioridad a la forma y no al contenido, enfatizando en el trazo de la letra y que se entienda la escritura.

También es importante revisar los planes y programas de estudio y ver la congruencia o incongruencia en cuanto a la enseñanza de la producción de textos que existen para de ahí tomar una postura sobre cómo y de qué manera enseñarla, ya que el mismo sistema y la carga de contenidos hace que los maestros dejen de lado muchas cosas que son importantes de analizar y solo se enfoquen en cumplir con lo que la SEP dice que se tiene que hacer y de qué manera hacerlo, ya que se logra ver en las respuestas que no se revisan a profundidad y que las estrategias suelen ser monótonas y enfocadas a percibir un resultado final para dar una evaluación del aprendizaje, pero el proceso se deja de lado.

En cuanto a los estudiantes se nota que necesitan ser más escuchados en las respuestas dadas, de lo contrario se corre el riesgo de que perciban a la escritura como algo aburrido, tedioso y que cansa porque se escribe mucho, además la relacionen con actividades mecánicas como copiar o hacer dictado, pero no visualizan que ellos sean capaces de producir sus textos y nuevamente lo único que ven que se les evalúa son los aspectos observables como la ortografía o si tiene letra legible. También se detectó el interés que tienen por los textos narrativos como lo es especialmente el cuento, las cartas e historietas.

Finalmente de acuerdo a la estrategia aplicada del cuento y la evaluación de los textos realizados por los estudiantes una constante es que la mayoría no se cuestiona, es decir, no se formula preguntas para valorar el texto y también no lo relacionan con sus conocimientos o experiencias, algunos otros no detectan el propósito comunicativo del texto y varios están en proceso de seguir trabajando la ortografía, uso de adjetivos, adverbios, conjugaciones, por lo que a partir de todo lo encontrado en el diagnóstico específico es que se derivó el planteamiento del problema que a continuación se menciona.

6. Un problema delimitado para llegar a una posible solución (planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos)

El planteamiento del problema surge a partir de toda la información y recolección de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos utilizados en el diagnóstico específico que permiten conocer el contexto global de los estudiantes, para posteriormente plantear una posible solución que se llevará a cabo a través de la Intervención Pedagógica.

a. Planteamiento del problema

Los niños de 5° grupo “B” de la Esc. Prim. “Profr. José Palomárez Quirós” demuestran desinterés y aburrimiento para desarrollar las diversas producciones de textos, sean literarias o informativas. Relacionan este proceso con la copia de los mismos, eso provoca cansancio al reescribirlo y que no comprendan el uso, utilidad y sentido de los mismos; se centran en la evaluación de la ortografía y la legibilidad de la letra. En ocasiones, los maestros contribuyen a esta situación, pues sólo contemplan lo que plantean los planes y programas utilizando estrategias monótonas y enfocadas a cumplir lo solicitado, evalúan el resultado, pero no el proceso desarrollado por los niños. Los padres de familia atienden que su escritura tenga ortografía dejando de lado el proceso de la producción de textos.

b. Preguntas de Indagación

Una vez identificado el problema se formularon las siguientes preguntas de indagación:

- **Pregunta de Indagación General**

¿Qué estrategias aplicar para favorecer el desarrollo de microhabilidades en la producción de textos literarios e informativos (cuento, poema, leyenda, obra de teatro, carta e informe de experimento), en los niños de quinto “B” de la Esc. Prim. “Profr. José Palomárez Quirós”, en Iztapalapa, Cd. de México, durante el curso escolar 2021-2022?

- **Preguntas de Indagación Específicas**

- ❖ ¿Qué estrategias de redacción creativas favorecen el desarrollo de microhabilidades en la producción de textos literarios e informativos (cuento, poema, leyenda, obra de teatro, carta e informe de experimento) en los estudiantes de 5° de primaria?
- ❖ ¿Cómo estimular el interés y generar la motivación para la realización de la producción de textos literarios e informativos en los estudiantes de 5° de primaria?
- ❖ ¿Qué herramientas tecnológicas y digitales se emplean para favorecer la producción de textos literarios e informativos en los estudiantes de 5° de primaria, a distancia?
- ❖ ¿De qué manera involucrar a los padres de familia en la producción de textos literarios e informativos de los estudiantes de 5° de primaria?

c. Supuestos Teóricos

Los supuestos teóricos con los que se busca dar respuesta o solución al problema se presentan a continuación.

- **Supuesto Teórico General**

La realización de actividades con diversas estrategias para la realización de producción de textos literarios e informativos, desarrollando sus microhabilidades conceptuales, procedimentales psicomotrices y cognitivos, así como actitudinales (cuento, poema, leyenda, obra de teatro, carta e informe de experimento), bajo la aplicación de Pedagogía por Proyectos, en los niños de 5° “B” de la Esc. Prim. “Profr. José Palomárez Quirós” alcaldía Iztapalapa.

- **Supuestos Teóricos Específicos**

- ❖ A través del desarrollo de microhabilidades en las estrategias de redacción creativas propuestas por Cassany Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz: técnica de 1+1=1, palabras, frases y redacción, historias para manipular, dibujos e imágenes, las metáforas y textos reales o verosímiles, se favorece la producción de textos literarios e informativos en los estudiantes de 5° de primaria.
- ❖ El interés y la motivación da sentido al uso y funcionalidad de los textos y se estimulan y generan a través de las estrategias de Gianni Rodari con la gramática de la fantasía: binomio fantástico, durante la realización de la producción de textos literarios e informativos, en los estudiantes de 5° de primaria.
- ❖ Las herramientas tecnológicas y digitales emplear como: Padlet, Zoom, Meet, Classroom, Jamboard, Youtube, entre otras, tanto en

computadora como en celulares favorecen la producción de textos literarios e informativos en los estudiantes de 5° de primaria, a distancia.

- ❖ La generación de proyectos que favorezcan la producción de textos literarios e informativos funcionales permitirá que los padres de familia se involucren y participen en el proceso de sus hijos.

C. Referentes metodológicos para la investigación

Si bien el Diagnóstico Específico se trabajó con elementos del método de Investigación-Acción, se da continuidad para guiar la Intervención Pedagógica con la Documentación Biográfica–Narrativa, la cual retoma las bases epistemológicas de la Investigación Biográfico-Narrativa, cuyos fundamentos nos aportan los españoles Bolívar Antonio, Domingo Jesús & Fernández Manuel (2001), y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas sustentada por los argentinos Suárez Daniel, Ochoa Liliana & Dávila Paula, (2005), así como las técnicas de que hace uso y los instrumentos para la recolección de datos como el diario autobiográfico, las carpetas de aprendizaje, las evidencias de los estudiantes (fotos, videos, audios, etc.), y otros instrumentos a los que acuden del orden cualitativo como son las listas estimativas, listas de cotejo, rúbricas, entre otras.

1. La visión cualitativa de la Documentación Biográfico- Narrativa

Uno de los aspectos metódicos que aportan la Documentación Biográfico-Narrativa en esta investigación es que tiene una mirada cualitativa porque se toma en cuenta la subjetividad, es decir, que va más allá de lo que se puede ver y medir, llevando a la reflexión sobre el significado que se le da a las cosas, a los conocimientos, a las vivencias de manera personal e individual, pero tomando en cuenta las interacciones sociales que se desarrollan con las personas y con ello formar su propio significado (concepto) de la vida en general, con el contexto que los rodea y las personas con las que interactúan.

Se prioriza el análisis de las situaciones, dando una interpretación sin que intervengan las creencias del investigador, eso le da mayor amplitud y complejidad. De ahí el sentido humanista que prevalece en ella y que es retomado por la Documentación Biográfico-Narrativa, más aún ante el ámbito educativo, ya que el docente trata con personas no con máquinas. Esto significa que tiene que existir un marco de referencia (sobre lo que se quiere saber), una metodología de investigación que conlleva técnicas e instrumentos para poder validar los datos hallados y con ello sea más confiable.

2. Soporte epistemológico de la Documentación Biográfico- Narrativa

La Investigación Biográfico–Narrativa, genera un proceso formativo que lleva a la resignificación de la práctica docente, eso permite que el docente analice interpretativamente lo que realiza en su contexto, dando sentido a lo que lleve a cabo en su práctica docente y el aprendizaje que logra en sus niños. A través de la narrativa de su práctica, el docente da a conocer lo que realiza y lo que ocurre en el entorno escolar: de lo que la comunidad cuenta, de la organización de la escuela, roles, personas, estructura, significado, entre otros, y de lo que repercute en su práctica docente.

En 2001, Bolívar, Domingo & Fernández sostienen que “la Investigación Biográfico–Narrativa, más allá de una mera metodología de recogida/análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimientos de la investigación educativa” (2001:10). Esta manera de investigar hace que se forme una identidad y da sentido a la escuela, porque se va construyendo, se va transmitiendo cultura, se da una autoimagen y una autocomprensión de lo que sucede y de las interacciones con otros de la vida propia de la comunidad escolar y de diversos documentos que aporten a esta formación.

Retomarla servirá para mirar la potencialidad de la escuela y contribuir al proceso de formación desde la práctica docente misma, eso hace un inicio, una puesta en marcha, un cambio/mejora, un replanteamiento y así aprender a resignificar lo vivido, a través de bucear en la memoria, en el recuerdo para valorar lo realizado.

a. Sus bases epistemológicas

Las bases epistemológicas que dan soporte a la Investigación Biográfica-Narrativa tienen elementos metodológicos de la Etnografía Educativa, la Investigación-Acción, la Observación Participante y la Hermenéutica.

La Investigación-Acción tiene como propósito “resolver problemas cotidianos e inmediatos; ha tratado de hacer comprensible el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas” (Álvarez, 2003:159) de esta manera primero se identifica alguna problemática real del contexto, posteriormente se analiza el problema, se buscan soluciones para resolverlo formulando hipótesis, se planea lo que se realizará, es llevado a la acción y finalmente se evalúa, si no se resuelve el problema se repite nuevamente el proceso.

La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio (Latorre, 2012:23).

El proceso de la Investigación-Acción fue ideado por el psicólogo social Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, “la investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Latorre, 2012:27). En este trabajo se tomó en cuenta en la práctica docente, con el fin de analizarla y reflexionar sobre ella, haciendo una transformación para el mejoramiento, la innovación y la comprensión de diversos contextos educativos teniendo como meta la mejora de la educación.

La intervención docente planteada en este trabajo, propone diversas actividades de acción para llevarse a cabo con los estudiantes y que posteriormente serán sometidas a observaciones de otros maestros (as) y del propio docente que lo encaminarán a la reflexión y con ello cambiar su práctica docente. Este proceso da más autonomía al docente ya que le permite verse como un ser autónomo, crítico y reflexivo sobre las acciones y conocimientos, pero también como un agente de

cambio, lo cual se relaciona y recupera con la Documentación Biográfico-Narrativa, ya que el docente es el que realiza una recuperación a través de los relatos de todo el proceso de intervención y en el que da cuenta sobre lo acontecido, para brindar validez con el Informe General, mediante diversos instrumentos que permiten sustentar lo planificado, lo llevado a la práctica, las observaciones realizadas y recolección de datos para hacer su análisis y reflexión.

Para Murillo Torrecilla (2010-2011) la Investigación-Acción tiene dos propósitos: “la acción—que permite cambiar y la investigación—que genera conocimiento y comprensión”. De acuerdo con el autor existen diferentes características de la Investigación-Acción, la de este trabajo se caracterizará por ser una Investigación-Acción Participativa ya que se trabajará con los estudiantes diversas estrategias que tendrán la finalidad de mejorar la práctica y del aprendizaje en los estudiantes, pero también se caracterizará por ser una Investigación Acción, que seguirá una espiral introspectiva, es decir, que tendrá ciclos y estos ciclos serán al momento de planificar lo que se hará, de llevarlo a la acción, de las observaciones que se realizarán y que llevarán a una reflexión y así sucesivamente.

En la observación participante todos hacemos uso de la observación cotidianamente, lo cual da lugar al sentido común y al conocimiento cultural. La diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva (Álvarez, 2003:104).

La Observación Participante “se refiere al investigador que cumple la función de observador durante periodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas” (Álvarez, 2003:105) en este trabajo será de manera sistemática porque se llevará un registro en el diario autobiográfico, pero también en la Investigación Biográfico–Narrativa y propositiva porque tiene un fin que es hacer un cambio en la mejora de la educación con los estudiantes y en la práctica docente, pero también el poder entender y comprender. Cabe mencionar que la observación no solo puede ser visual porque participan todos los sentidos.

En cuanto a la etnografía educativa trata de buscar un significado de la cultura en general tomando en cuenta el contexto y a las personas, también las interacciones

que pueden desarrollarse en grupos y el porqué de su comportamiento o de sus ideas. Se podría decir que la etnografía también se toma en cuenta en esta investigación porque los productos que de ella emanan, son descriptivos y anecdóticos, en este sentido al tratarse de una Investigación Biográfico-Narrativa se narran dichos acontecimientos que tienen que ver con la etnografía, como menciona Piña Osorio (1997) “la etnografía educativa busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas”.

La etnografía entonces tiene relación con la Documentación Biográfico-Narrativa, porque los docentes se convierten en investigadores de su práctica de enseñanza con sus estudiantes y por tanto existe un hecho social en el que se encuentran implícitos, “investigar un hecho social para vislumbrar el sentido que tiene para otros, supone la actividad de un sujeto, el investigador, que intenta comprender algo” (Méndez, 2004:220).

Por tanto, “se alista dentro de una metodología de corte hermenéutico, que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar et al., 2001:10), es decir, esta manera de hacer investigación permite comprender, conocer y analizar la propia vida del docente dentro de su actuar en el aula, pero también de cómo van viviendo los otros actores, entre los cuales están sus estudiantes.

Siguiendo con esta Investigación Biográfico-Narrativa, se reconoce que la hermenéutica es parte fundamental de ella, ya que de acuerdo a la Investigación-Acción que se realiza, lo observado va de la mano porque no se va a acumular los datos sin sentido en los textos que se lean y produzcan, por el contrario con la hermenéutica se da una interpretación de lo que se está viviendo no solo como docentes, sino de la comunidad escolar en la que se encuentran y se busca entender, comprender, transformar y con ello interpretar los nuevos significados para trasladarlos a una situación de práctica, tratar de analizar y reflexionar la realidad, como argumenta Arriarán “desarrollar una teoría hermenéutica crítica y transformadora de la relación educativa” (2010:42).

Del papel del profesor en las narrativas biográficas surge un “nuevo profesionalismo, donde se recupera la autoridad sobre su propia práctica, siendo sujeto de su propio desarrollo y que se expresa como autor de los relatos de prácticas” (Bolívar et al., 2001:12). En las narrativas de los profesores surge producción de conocimiento al contar lo que no está escrito en sus experiencias cotidianas en el aula desde su propia perspectiva, al analizar su práctica, además de la de sus estudiantes, colegas y padres de familia, desarrollada en un contexto real y natural. Además, abona a su proceso formativo como docente investigador, ya que se tiene la capacidad de meditar, en este sentido no se trata de que el maestro se analice y se reflexione haciendo el programa, si no de romper con el programa haciendo lo que es beneficioso para sus estudiantes.

Los relatos de vida se escriben desde la historia, en lo actual de lo que se está viviendo, en los acontecimientos reales del contexto (como la pandemia), que va mostrando una “perspectiva del yo, recogiendo en diferentes porciones, partes de una realidad (personal, social, ideal, oculto, real) que, al confrontarlas dialécticamente, surge un nuevo yo reconstruido” (Bolívar et al., 2001:38), es decir, que los profesores se hacen en comunidad pues no están solos, forman parte de una sociedad. Como menciona Bolívar (2001:49) “La educación por narrativas tiene tanto una función informativa como transformadora”, los profesores se van formando con lo que van haciendo dentro de su práctica y labor docente y para ello se requiere de la escucha dialéctica de al menos 3 voces como sostiene Bolívar et al. (2001:147), la voz del narrador, en las que se escriben las narraciones cronológicas en la Investigación Biográfica- Narrativa, ya que en ellas se presenta el registro del maestro investigador; el segundo que es el marco teórico donde aparecen los conceptos e instrumentos para interpretar que viene siendo el sustento y finalmente la reflexión propia del maestro investigador.

En las narrativas biográficas se comprende y se sitúa a la persona misma desde su trayectoria de vida, sentimientos, vivencias e incluso sus proyectos futuros, a su vez la relación de la persona misma, pero con el contexto social, histórico y político, pero también del contexto de los demás y esto tiene que ver con comprender otras vidas,

a otras personas como: familia, hijos, compañeros, colegas y estudiantes (Bolívar et al., 2001:126). Y ¿cómo darle verdad a lo narrado? Bolívar et al. (2001:129) sostiene que a través de estas narrativas biográficas se toman en cuenta algunos modelos para su comprensión como lo es el arqueológico que permite partir de un acontecimiento pasado para comprender el presente y transformar el futuro; otro es el procesual en el que se comprende la trayectoria de vida y cómo se va desarrollando y finalmente el estructural en el que se trata de comprender el contexto social, histórico y la temporalidad en la que se van desarrollando, al mismo tiempo que permite la inteligibilidad al tener relevancia en lo narrado, credibilidad e información que sostenga lo que se dice.

Y para poder dar verdad a lo narrado Bolívar (2001) afirma tres orientaciones importantes que se van conjuntando entre sí y que tiene que ver con la adecuación entre lo que se narra y lo que se vive en los hechos, la autenticidad que puede estar alterado o variado con lo que realmente sucedió y la construcción de la realidad misma, aquí se le otorga la palabra al sujeto que narra y sobre los actores que narra.

b. Dar significado a través de la Investigación Biográfico-Narrativa

Pero, ¿Cuál es la relevancia de la Investigación Biográfico-Narrativa? que es interdisciplinar, esto quiere decir que, “interseccionan diversas ciencias humanas y sociales” (Bolívar et al., 2001:53), interesadas en saber cómo los humanos dan significado al mundo a través del lenguaje, por tanto, ¿Por qué es importante usar la Investigación Biográfico-Narrativa? Precisamente porque da voz a los profesores que en todo momento han sido silenciados por los que están en el poder, eso tiene que ver con el giro hermenéutico que posee, en donde se da cuenta cómo es que se narra la realidad escolar por las autoridades y cómo a través de esta investigación al profesor se le da el poder y autoridad de su propia labor, de su práctica docente, es una forma de rebelarse contra el sistema político que existe en la educación en donde el maestro ha sido excluido y silenciado y que desafortunadamente otros hablan por el mismo maestro sin conocer su realidad.

Como sostiene Bolívar (2001:73), “no se trata de liberar al individuo del estado y de sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del estado y del tipo de individualización que le es propio”, con las narrativas realizadas se forma la identidad del profesor permitiendo saber lo que es, sin dejar de lado lo social y lo político, es decir, el contexto histórico en el que se encuentra, formando una individualidad propia, es decir, crecer como persona aprendiendo de sí mismo pero también de los demás para mejorar, porque el profesor no está vacío tiene muchos conocimientos y experiencias que su misma práctica le brinda y con ello hacer una transformación real.

La investigación narrativa permite entender los modos como los profesores dan sentido a su trabajo y cómo actúan en sus contextos profesionales. Se pretende reconocer (y reivindicar) que los profesores poseen un conocimiento práctico o experiencial, que les permite (más que el conocimiento académico) captar la experiencia en formas narrativas (imágenes, metáforas) (Bolívar et al., 2001:86).

Suárez (2006:73) sostiene que “la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas”.

Asimismo, este reconstruir pedagógico da herramientas útiles con el material narrativo que se escribe, se pueden comprender varios aspectos que no se ven o entienden a simple vista, sino que se analiza y reflexiona, además la Documentación Biográfica-Narrativa es un proceso algo complejo porque en primero momento se identifica y selecciona las prácticas pedagógica que se van a narrar y documentar buscando en la “memoria personal” y buceando en los recuerdos, posteriormente se escribe y reescribe el texto y las versiones que surgen de los relatos para que se entienda lo que se quiere dar a conocer desde lo pedagógico.

Es interesante que no se queda en escribir un relato, pues después viene lo que es el editar pedagógicamente que implica la lectura y relectura colectiva e individual de lo que se está narrando, el poder interpretar y reflexionar, conversar con otros sobre lo que se escribe y en este sentido otros profesores pueden preguntar, hacer

observaciones, sugerencias, comentarios de manera oral o escrita y esto permite que el autor de lo escrito pueda tomar ciertas decisiones respecto a lo que desea comunicar y no solo hacer las correcciones de manera tradicional en el estilo de la narrativa.

Un último momento no solo queda para almacenar la información si no que se pública y en esta etapa el docente se vuelve autor de sus saberes, conocimientos, experiencias en los relatos pedagógicos, así como perder el control de lo que escribe, ya que al publicarse otras personas pueden retomar el texto y utilizarlo o interpretarlo de acuerdo a ellos mismo y finalmente la etapa de hacerlo circular, es decir, se da a conocer a los demás de diferentes manera: electrónico, fílmicos o gráficos, entre otros de manera que sea útil.

Para Suárez (2006) la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas no significa escribir aisladamente, sino compartir lo aprendido con los demás para enriquecer no solo al que escribe, si no al otro, se trata de construir de manera colectiva, realizar ejercicios de reflexión, conversación e interpretación, se trata de escribir lo que se hizo, el cómo se hizo y sobre todo el para qué se hizo, documentando lo que no esté documentado.

Por su parte Bolívar et al., proponen el compartir los relatos a través de una construcción mutua de un relato compartido en el cual “Los diferentes relatos recogidos son confrontados dialécticamente de forma que, en una comunidad de lenguaje, permiten leer la realidad, construir cultura e identidad en un nuevo relato” (2001:151).

Pimentel define al relato como “la construcción progresiva, por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humanas, cuyo referente puede ser real o ficcional” (2008:10) y que en este caso particular de investigación se basa en situaciones reales porque viene de las prácticas docentes, siendo “la construcción de un mundo y, específicamente un mundo de acción humana” (2008:17) o como también refiere Bruner citado en Bolívar et al., es un “modo de ordenar el mundo y construir realidad” (2001:146) porque no solo se cuenta el yo desde la perspectiva

del narrador, sino que se les da la voz a las otras personas como dice Bolívar, a los estudiantes y ya que además tiene que ver con un momento histórico determinado y que también es un factor importante que permite comprender lo que rodea al narrador.

También menciona Pimentel (2008) que para organizar el relato existen dos principios de selección: el cuantitativo que tiene que ver con construir este mundo narrado al que se refiere, al tomar en cuenta tres dimensiones fundamentales que son lo espacial donde se describen los lugares, objetos y actores; lo temporal en los acontecimientos que se van suscitando y lo actorial que habla sobre las relaciones de los actores en el relato y el cualitativo sobre la perspectiva del narrador, y que aquí viene implícito la parte subjetiva de la que habla Bolívar, pero también un concepto muy importante llamado focalización retomado en el relato por Genette y más adelante por Bal citados en (Sarchione, 2004:72) que se refiere a:

La relación entre los elementos presentados y la concepción a través de la cual se presentan, entre la visión y lo que se ve, lo que se percibe, o sea, la perspectiva sensorial o ideológica a partir de la cual se presentan los sucesos y los personajes.

Y que tiene que ver con el cuadro objetivo de hechos que es donde se pone la mirada de lo que se quiere contar en el relato, en él se pone de manifiesto la concepción de lo narrado desde diferentes factores: “la propia posición respecto del objeto percibido, el ángulo de caída de la luz, la distancia, el conocimiento previo, la actitud psicológica hacia el objeto; todo ello y más influye en el cuadro que nos formamos y que pasamos a otros” (Sarchione, 2004:71).

Otro aspecto importante a tomar en cuenta en el relato es conocer qué tipo de narrador se quiere ser, tomando en cuenta quién percibe, ósea, la focalización y quién habla, ósea la voz en la narración. Existe una clasificación propuesta por Todorov a partir de Pavillón citados en (Sarchione, 2004:79) donde menciona tres: la primera en donde “el narrador sabe más que su personaje”, o sea, “la visión por detrás”; la segunda “el narrador cuya percepción de las cosas que focaliza es igual a la que podría tener el personaje”, es decir, “La visión con” y la tercera, “el narrador sabe menos que cualquiera de sus personajes”, esto es, “la visión desde afuera”.

En este trabajo se retoma la primera por ser el docente quién narra el relato desde su focalización. Por su parte en la Maestría en Educación Básica en la especialidad de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria (2008-2009) de la Universidad Pedagógica Nacional UPN, retoma esta concepción y plantea en la metodología de la Documentación Biográfica–Narrativa la especificidad de que quienes participan, dan cuenta desde esa orientación de la intervención que van realizando en el curso de la misma bajo la aportación que hace el grupo argentino (Suárez et al., 2005) a través de la *Comunidad de Atención Mutua* con el uso de tres tipos de comentarios: el de felicitaciones, preguntas y sugerencias, con la finalidad de apoyar la construcción de cada relato usando los diversos recursos literarios que a continuación se mencionan.

3. Recursos literarios del relato

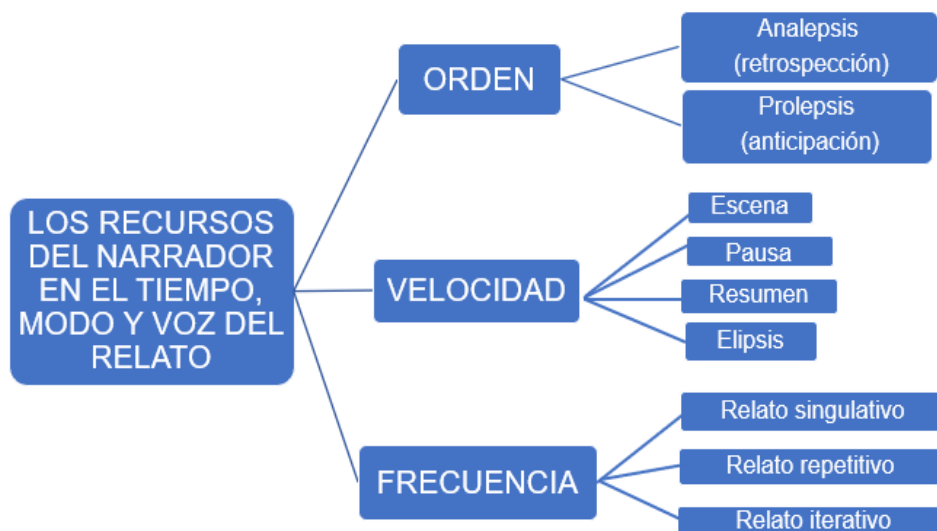
Para darle un tono literario a lo escrito en el Informe Biográfico-Narrativo, se utilizaron algunos recursos literarios del relato de los cuales habla Genette (1972) citado en Sarchione (2005), en la que está implícito el tiempo, el modo y la voz del relato y en el que toma tres importantes ejes: el orden, la velocidad y la frecuencia.

El orden es parte de la decisión que toma el narrador de alterar la secuencia cronológica de la historia y que tiene por objetivo dar efectos de sentido, además que se toma un tiempo base para realizar *analepsis* dentro de la historia la cual es una retrospectiva, es decir, adelantar acontecimientos que después suceden y la *prolepsis* que son estas anticipaciones y es la prospectiva, es decir, la interrupción de la fluidez para evocar otros hechos que sucedieron antes del punto.

La velocidad se refiere a la agilidad o lentitud del relato y en la que da lugar a cuatro alteraciones de duración: la *escena* tiene relación con el diálogo de los personajes, se desarrolla en el tiempo como si realmente estuviera sucediendo en la realidad; la *pausa* presenta una ausencia de acontecimientos, es decir, los hechos están detenidos, además de ser descriptivos; el *resumen* en la que la duración del relato es menor y la *elipsis* que silencia o evita la narración de los acontecimientos.

Y la *frecuencia* se refiere a la cantidad de veces que un dato aparece en el discurso y las veces que sucede en la historia; existen tres categorías: el *relato singulativo* referido a los enunciado que da cuenta una sola vez de un hecho singular, el *relato repetitivo* en el que se reitera lo enunciado literal varias veces en varias partes, pero lo narrado es único porque tiene un sentido distinto y el *relato iterativo* en el que se narra un único enunciado de un hecho que se repite en la historia (Ver. Fig. 21).

Fig. 21 Recursos literarios



Fuente: Elaboración propia con aportaciones de Genette (1972) citado en Sarchione (2005)

Otro recurso son las fotografías y el significado que se le puede dar, no como un adorno del relato, como mencionan Atienza & López “la foto no es una mancha para descansar la mirada” (2009:191), más bien un gran apoyo que permite interpretar el significado de lo escrito, en el que hay que ser hábiles para la selección de las mismas, para lograr que se transmita una conexión entre imagen y texto, que exista una razón y una relación del porqué de la elección de esa fotografía elegida.

Por su parte Marzo & Lolito, hablan sobre las huellas del narrador como otro recurso que se toma en cuenta dentro del relato, en el que están implícitas las preguntas haciendo partícipe al lector:

No siempre los narradores aparecen seguros de lo que narran. A veces dudan acerca de hechos de la historia, acerca de lo que hacen los personajes, acerca de cómo sigue la historia, acerca de sus propias opiniones. Ciertas preguntas que aparecen en los relatos recogen esas dudas. Duda el narrador y hace partícipe de la duda al narratario (2004:94).

También las metáforas son importantes dentro del relato como otro recurso que permite darle el sentido literario, “la metáfora es un trompo, es decir, una figura del discurso” (Pampillo, 2004:136).

Posteriormente es importante conocer de qué manera recolectar los datos y hacer el análisis de los mismos en el relato, a continuación, se menciona en el siguiente apartado.

4. Técnica relato único

La técnica es una forma de llevar a cabo la Documentación Biográfica-Narrativa, (Bolívar et al.,2001:259) lo retoman de Pujadas (1992) quien menciona tres tipos de diseño para la recolección y el análisis de datos, que son: el relato biográfico único, el cruzado y el paralelo.

Aquí solo se retoma el primero, lo que tiene que ver con la elaboración de un escrito autobiográfico, es único porque parte de “un único individuo” (2001:259), elaborando su autobiografía en torno al contexto y en relación con los demás, aquí se les da la voz a otros desde lo que llama Bajtin citado en (Marzo & Lolito, 2004:106) la polifonía, existen discursos o diálogos dentro del relato, contando desde la propia autobiografía de la Intervención Pedagógica lo que va aconteciendo en y con el mundo, tener una mirada crítica poliédrica, es decir, “acercarse a la realidad para interpretarla, interrogarla y cuestionarla” (Atienza & López, 2009:191).

5. Análisis holístico del contenido

Con todos los instrumentos utilizados para la recolección de datos, puede que exista una saturación de datos en la que se deberá ir seleccionando los que tengan relevancia en la investigación, para posteriormente analizarlos detalladamente a través del análisis holístico del contenido (H-C) propuesto por Bolívar et al. En el que

analiza “la historia de vida completa de un individuo y se centra en el contenido que presenta, analizando el significado de cada parte a la luz del que emerge del resto de la narrativa o en el contexto de la totalidad del relato” (2001:195), es decir, se analiza la vida del individuo, su contexto general, sobre todo lo que escribe respecto a lo que está pasando.

6. Informe Biográfico-Narrativo

El informe permite a través del relato, ser un escrito para ser leído no solo por el narrador (docente), sino por el público lector el cual debe ser coherente en los datos que presenta y que para ello se toma en cuenta la propuesta de Tom Wolfe citado en Bolívar et al. (2001:208) de cuatro esquemas de escritura para lograr la verdad narrativa de los relatos:

- Construcción escena por escena contando la historia en episodios.
- Desarrollo del personaje a través de un registro completo de diálogos.
- Ubicación de un punto de vista subjetivo de tercera persona, experimentando un acontecimiento a través de la perspectiva de uno de los participantes.
- Detalle cuidadoso del «Status» -o rango- de los participantes de una escena: sus gestos habituales, hábitos, modales, costumbres, estilos de mobiliario, vestimenta, decoración, modos de comportarse con los niños . . . , y otros detalles simbólicos que podrían existir dentro de una escena.

7. Informe General

El informe general es el que va a sustentar al Informe Biográfico-Narrativo en donde no solo está implícita la voz del docente narrador, sino también la del docente, pero como investigador ya que realiza el análisis de los datos de los diversos instrumentos utilizados, además de ser coherente dando “La credibilidad” (Eisner, 1998 citado en Bolívar et al. 2001:208) certeza, confiabilidad y validez a lo narrado.

8. Instrumentos para la recolección de datos durante la investigación

A continuación, se dan a conocer los instrumentos que permiten la recolección de datos durante toda la Intervención Pedagógica y que tienen como función una transformación dentro de la misma, no se trata de acumular datos sin sentido, sino

que sea de manera significativa. En esta investigación existe un problema a tratar y propósitos definidos, y que con ayuda de los instrumentos dicha información es recolectada para tratar el problema y los propósitos que permite su análisis y reflexión, a continuación, se mencionan: el diario autobiográfico, la trayectoria de vida, conversaciones, listas estimativas y de cotejo, rúbricas y evidencias.

a. Diario autobiográfico

La narración autobiográfica es la que hace alguien de su propia vida, en donde existe una retrospectiva de sí mismo y es personalizada, de igual modo la narración en la que una experiencia humana vivida es expresada en un relato y en el que existen factores: emocionales, sociales, recuerdos, acciones y eventos (Aiola & Bottazzo, 2009).

Por su parte Bolívar et al. definen el diario como: “un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo” (2001:183) y que además tiene que ver con estas experiencias que pueden ser positivas o negativas, en el proceso de las intenciones que se planeen en la enseñanza y aprendizaje, pero también en las mismas interacciones que van surgiendo y los efectos en ambas.

Algunas formas de investigación biográfica de acuerdo con Smith (1994) citado en (Bolívar et al., 2001), pueden ser a través de: memorias, perfiles, esbozos, retratos, representaciones gráficas, biografías, autobiográficas, prosopografía (biografía de grupo) o diarios. Tomando esta última forma de investigación a través del diario, se define como una herramienta metodológica. El diario del maestro (a), permite clarificar las razones de la tarea de enseñar contestando a las preguntas: ¿Qué enseño?, ¿Cómo lo enseño?, ¿Qué y cómo evaluar?, ¿Para qué?, ¿Por qué?, ¿Para quién?, ¿Con quién?, ¿Con qué lo hago? Además, se puede dar cuenta de los avances y limitaciones con el fin de mejorar la enseñanza, pero también eso conlleva a que exista una serie de emociones, sentimientos que genera la labor docente.

En el diario de los docentes en formación hay, sin embargo, una fuerte carga emotiva personal -emanada de la función testimonial, de la expresión afectiva de la relación del narrador con la historia- cuando relatan los momentos previos o iniciales de las primeras experiencias áulicas (Aiola & Bottazzo, 2009:07).

Por su parte Bruner (2003) citado en (Aiola & Bottazzo, 2009) confirma que el diario permite “Hablar de nosotros a nosotros mismos es como inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y porqué hacemos lo que estamos haciendo”.

Al ir narrando el diario se tienen que ir clarificando las razones del actuar en el trabajo de enseñar por medio de diálogos internos permitiendo encontrar los ¿Para qué? de las acciones en el aula y como sostiene Smith (1994) citado en (Bolívar et al., 2001) visibilizar que “aprendemos a escribir a partir de lo que leemos, aprendemos a escribir sin sospechar que estamos aprendiendo”.

Esta tarea de escritura y reflexión dentro del diario del maestro (a) tiene sentido porque lo que se escribe es único e irrepetible, además porque la labor docente es compleja y con la escritura del diario permite ver esa complejidad para entender y saber el actuar y sobre todo porque “hay que escribir lo que no está escrito” (Carmen, Roberto I., & Nicolás Rigoberto).

Existen diversas formas de organizar el diario como: lo que tiene que ver con el trabajo del maestro, lo que tiene que ver con los estudiantes y lo que tiene que ver con la comunicación en clase. Una sugerencia que mencionan (Carmen, Roberto I., & Nicolás Rigoberto) es la de dividir a través de dos columnas las reflexiones: del lado izquierdo se escribe estas reflexiones del diálogo interno de cada maestro y del lado derecho se describen detalladamente los acontecimientos del aula. Su función “puede emplearse tanto con una finalidad más estrictamente investigadora como con una finalidad más orientada al desarrollo personal y profesional de los profesores”. (M. Zabalza, 2004:19 citado en Aiola & Bottazzo, 2009:04).

Por tanto, el diario autobiográfico es una narración que permite el análisis, reflexión e interpretación de lo acontecido en el aula: del actuar docente en la enseñanza, de

los estudiantes en su aprendizaje, así como su contexto y cómo se relacionan entre pares, pero también la relación entre estudiantes y docentes, partiendo de lo “general a lo concreto” (Porlán & Martín, 2004:25).

b. Trayectoria de vida

La trayectoria de vida se retoma en la autobiografía profesional del docente la cual permite en el propio relato de vida conocer la autopercepción que se tiene de sí mismo y la autopresentación, de ¿quién es como maestro docente investigador? y ¿cómo ha ido evolucionando en su vida? Y el impacto que se tiene de lo hecho, como menciona Bolívar (2001) haciendo reflexión de la propia vida profesional y en este caso sobre la intervención llevada a cabo y como sostiene Bolívar et al., “se ofrece una panorámica del yo (contado, vivido, deseado)” (2001:180).

c. Conversaciones

Es uno de los instrumentos para la recogida de datos biográficos de Clandinin y Connelly, (1994), retomados en Bolívar et al., (2001), mencionan a las conversaciones como estos diálogos que surgen de las interacciones que se van dando dentro del aula de clases y las definen como “entrevistas no estructuradas” (2001:157), porque surgen de manera espontánea y sin una planificación y que pueden ser transcritas para posteriormente analizarlas. Por otra parte, se encuentran los siguientes instrumentos que también se ocuparon en la IP, sin embargo, es importante aclarar que estos ya no forman parte de los propuestos por la Documentación Biográfica-Narrativa, pero son importante por los datos que aportan y que a continuación se presentan.

d. Listas o escalas estimativas

Las listas estimativas también son definidas como escalas de estimación, Tobón las define como: “instrumentos para evaluar productos de desempeño determinando el

grado de calidad, satisfacción o frecuencia con el cual se logra cada indicador. Se caracterizan porque cada indicador se evalúa con grados o niveles que responden a una determinada escala” (2017:66). Por otra parte, Gómez Bastar (2012) las menciona como una técnica de medición y evaluación no solo de logros educativos, sino también de conductas o hábitos, también que son útiles como una herramienta para evaluar el rendimiento escolar, para Pieron, Henri, citado en Gómez Bastar la lista estimativa es: “un instrumento de observación cuya finalidad consiste en estimar convenientemente el rendimiento escolar en lo que se refiere a los procesos, los productos o las realizaciones” (2012: 77).

Gómez Bastar (2012) hace mención que para su elaboración es importante tener en consideración algunos aspectos y él sugiere los siguientes: formular objetivos por alcanzar, para posteriormente traducirlos en términos de comportamientos, crear situaciones propicias y adecuadas en que los comportamientos puedan producirse, observarse y evaluarse y disponer el guion o esquema de evaluación (rasgos básicos y grados de apreciación) para registrar y estimar los comportamientos.

e. Listas de cotejo

Las listas de cotejo como su nombre lo indica están estructuradas, a través de una lista conformada por palabras, frases u oraciones, a lo que se les llama indicadores que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos o actitudes que se evalúan. “La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización” (SEP, 2013:57). Asimismo, otra definición de listas de cotejo es la que presenta Tobón definiéndolas como: “instrumentos para evaluar productos de desempeño determinando el cumplimiento o no cumplimiento de unos determinados indicadores” (2017: 60), lo que quiere decir que las listas de cotejo son sencillas al definir si se cumplió o no con el indicador de determinada evidencia de trabajo, acción, proceso.

f. Evidencias

Existen otras evidencias que permiten dar cuenta del trabajo realizado como las fotografías, videos, audios, entre otras evidencias se reúnen para posteriormente ser analizadas dentro del trabajo de intervención tanto para informar de lo que se está realizando, pero también respecto a la parte emocional en el sentido de lo que transmiten y pueden hacer sentir tanto al que lo elabora (estudiantes y docentes), así como al que lo aprecia desde afuera (otros estudiantes, padres de familia).

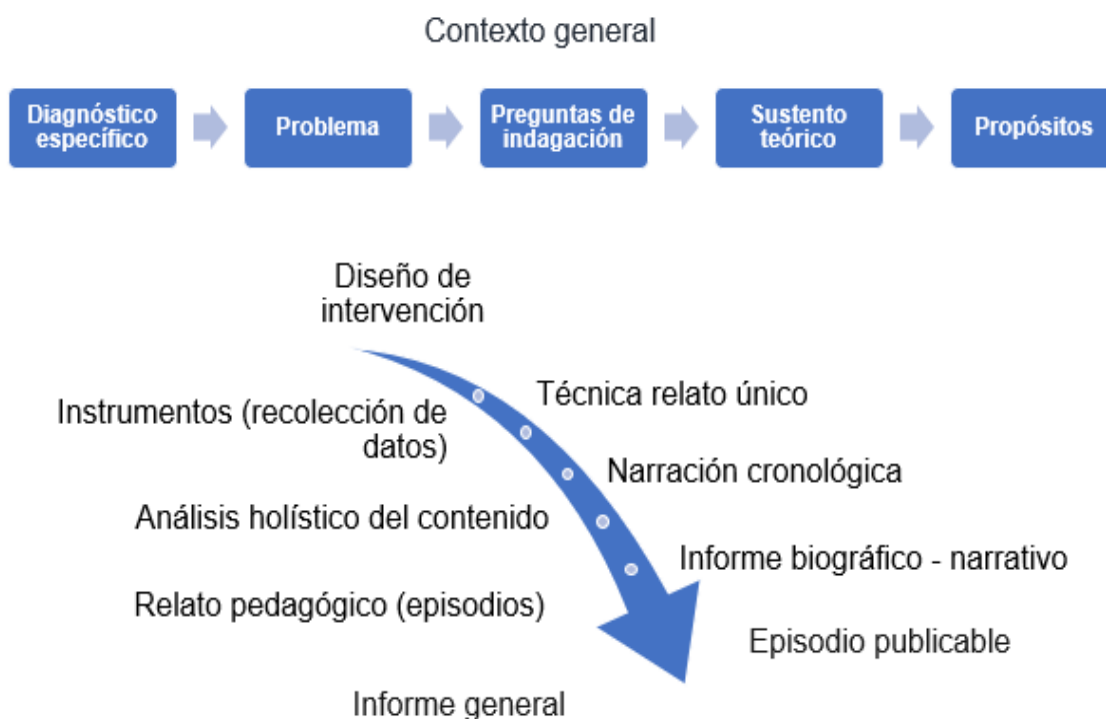
Como sostiene S.J. Taylor y R. Bogdan (1996) citado en (Álvarez, 2003) el uso de la fotografía es una técnica que acepta: “que la subjetividad humana se encuentra presente y se relaciona directamente con todo hecho social y que, por tanto, se vuelve necesario examinar lo importante para la persona misma”, en donde se toma en cuenta al ser no como un simple cuerpo, sino por lo que es: sus ideas, pensamientos, emociones, motivaciones, etc. en el que queda plasmado a través de esa imagen y el significado que le puede dar a la misma.

Para concluir la Documentación Biográfica-Narrativa tiene como método el Enfoque Biográfico-Narrativo, que tiene como base epistemológica la metodología de Investigación-Acción, la hermenéutica, la etnografía educativa y la observación no participante, que se realizará por medio del relato único, teniendo como aliados algunos instrumentos que permitan la recolección de información como lo es el diario autobiográfico, listas estimativas, listas de cotejo, evidencias de los estudiantes (fotos, videos, audios) que se llevarán a cabo durante toda la Intervención Pedagógica.

Ahora bien, a manera de resumen, a continuación se presenta un esbozo de lo que es la metodología llevada a cabo dentro de esta investigación, (Ver Fig. 22), en la cual se conduce a un análisis del contexto general para posteriormente realizar el Diagnóstico Específico, en el que se detectó el problema y se realizaron preguntas de indagación, supuestos teóricos que apoyen a resolver el problema, planteando propósitos para llevarlos a cabo a través de la Intervención Pedagógica, en la que se

requiere una serie de instrumentos que permitirán la recolección de datos. Se fueron narrando mediante del relato único haciendo una narración cronológica de los acontecimientos suscitados en la intervención, para posteriormente realizar un análisis holístico del contenido y pasar a la construcción de Informe Biográfico-Narrativo, finalmente se construyen los relatos pedagógicos conformados por varios episodios y en el que se selecciona solo uno de los episodios que será el publicable y para dar validez, confiabilidad y credibilidad al IBN se elabora el Informe General.

Fig. 22 Metodología de investigación



Fuente: Elaboración propia con aportaciones de Bolívar Antonio, Domingo Jesús & Fernández Manuel (2001), y Suárez Daniel, Ochoa Liliana & Dávila Paula, (2005).

Una vez indagando en el DE, en el cual se detectó la problemática y se fue delimitando hasta llegar al planteamiento del problema, lo que continúa es llevar a cabo la Intervención Pedagógica considerando los fundamentos teóricos elegidos. La intervención es la propuesta que permitirá dar una posible solución a la misma y para ello es importante sustentar el trabajo pedagógico y didáctico, el cual es abordado en el siguiente Cap. III.

III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS

Para atender la producción de textos narrativos literarios e informativos se ofrece una fundamentación teórica desde tres líneas. Se comienza por la presentación de los antecedentes conformados por cinco investigaciones en torno a la producción de textos literarios e informativos, de las que se recuperan aportes que orientan la intervención con alguno de sus aciertos. Se continúa ubicando en el campo de la lengua la enseñanza y aprendizaje en el plano de la producción de textos recuperando aportes de varios autores. Por último, se atiende la concepción de Pedagogía por Proyectos, como la base didáctica sobre la cual se trabajará este objeto de estudio.

A. Revisión de antecedentes sobre producción de textos

En este subcapítulo, se presentan cinco investigaciones que van del año 2011 al año 2018, las cuales dan aportes importantes sobre la producción de textos escritos y que al mismo tiempo irán enriqueciendo la estrategia de Pedagogía por Proyectos que se llevará a cabo durante la Intervención Pedagógica.

La primera investigación tiene que ver con aspectos de la escritura de textos como reescritura; la segunda, aporta una propuesta de talleres de escritura con enfoque autobiográfico; la tercera, propone a la pedagogía poética como una propuesta alternativa en la enseñanza de la lectura y escritura, a través de una dossier de actividades; la cuarta, se dirige hacia el desarrollo de trabajo por proyectos para la expresión oral y escrita y la última investigación muestra procesos transversales para la producción de textos.

1. La escritura de textos como (re) escritura

Luz Angélica Sepúlveda Castillo, aporta en la tesis doctoral que presentó en el departamento de psicología evolutiva y de la educación facultad de psicología,

Universidad de Barcelona, España, en 2011, en “La Centre d’Educació Infantil i Primari Àngel Baixeras”, con el nombre de “El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura” en la que describió los aprendizajes sobre la escritura de los textos obtenidos de un grupo de 10 niños (4 niñas y 6 niños) de entre 6 y 8 años de edad correspondientes a 1ro, 2do y 3ro de educación primaria y exploró los procedimientos lingüísticos que utilizaron para establecer equivalencias entre sus textos y los textos fuente, e identificar si el recurso a dichos procedimientos varía o no en función del tiempo y la intervención educativa. Su propósito fue comprender el aprendizaje de la escritura de textos en la situación escolar de reescritura de textos a partir de la lectura de libros de literatura infantil. Empleó el estudio empírico del aprendizaje de la escritura como reescritura hacia una exploración de los análisis cuantitativos y cualitativos sobre los usos del lenguaje.

El enfoque metodológico para dicha investigación está definido como un estudio longitudinal de observación del aprendizaje de la escritura y de corpus lingüístico. El sustento teórico que orientó la investigación fue sobre el análisis de los libros de literatura infantil como textos fuente de la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura de textos. Condición de producciones de textos propuesta a los aprendices de esta investigación: la escritura de textos como reescritura (Teberosky, 1989, 1990, 1992, 1993, 2001) (Teberosky y Sepúlveda, 2009, 2010).

Las actividades que realizó las dividió en 2 tipos: de recepción en la presentación de textos de literatura infantil a través de la lectura en voz alta por la maestra, acompañada de comentarios, preguntas para estimular y verificar la comprensión del texto, promover la atención del contenido, el discurso del texto accediendo al lenguaje escrito, además de la relectura del libro o de segmentos del mismo, con el objetivo de focalizar aspectos de la forma y contenido como: aspectos gráficos, discursivos o interacción de los mismos. La segunda sobre la producción enfocada en la elaboración de listas correspondientes a las unidades del texto focalizadas, extraídas y comentadas, tomando a la reescritura para recordar la historia y escribirla.

Los resultados que obtuvo respecto al aprendizaje de la escritura de textos fueron los siguientes: la productividad textual, medida en el número total de palabras; la complejidad textual medida en el número de palabras diferentes, y el número de conjunciones coordinantes y subordinantes; y la incorporación de conversiones, medida en los números de signos de puntuación. También se muestra en los cambios longitudinales que los niños escribieron textos más productivos, complejos y con recurso a un mayor número de convenciones del sistema de escritura. En el estudio de las relaciones de similaridad muestra que la actividad de reescribir colocó a los niños en una situación discursiva que osciló entre la citación y paráfrasis. Desde las dos perspectivas de las formas compartidas y no compartidas, las condiciones educativas potenciaron la construcción de una atención progresiva hacia la textualidad de los textos leídos, que se observa en una tendencia progresiva al uso de las mismas palabras.

De esta investigación, se toma en cuenta de manera inicial la adaptación de la reescritura de textos del interés de los estudiantes y no solo literarios, para posteriormente poder realizar una producción propia, la funcionalidad de la reescritura como parte del proceso de producción de textos, de manera que se vaya puliendo el texto y que también tiene que ver con el poder releer el texto de manera que se entienda el mensaje que se quiere dar a conocer, además de la revisión constante del texto escrito, para retroalimentar y que exista una mejor versión del mismo, relacionado a Jolibert cuando habla de las primeras escrituras y hasta llegar a la obra maestra.

2. Una experiencia formativa y significativa

La tesis de maestría realizada por Lina Maritza Vásquez Guzmán llamada “Un cuento donde yo no decidí qué escribir”: narrativas de niños y el sentido de su educación escolar”, que presentó con un grupo de 9 estudiantes que se encontraban cursando el último grado de bachillerato en la Universidad EAFIT, Escuela de Ciencias y Humanidades Departamento de Humanidades Maestría en estudios Humanísticos en Medellín 2013, tuvo el propósito de comprender el sentido de la experiencia educativa

escolar de un grupo de estudiantes en una institución educativa femenina del Municipio de Medellín, expresada en ejercicios autobiográficos mediante la realización de talleres.

La investigación tiene un enfoque dirigido hacia una investigación cualitativa, utilizando para dicha investigación el método Biográfico-Narrativa, a través de la técnica observación participante. El sustento teórico pedagógico que tuvo como base, estuvo dividido en tres propuestas metodológicas que sirvieron de fundamento a la investigación Biográfico-Narrativa, estas son, la biografización, el espacio biográfico y la identidad narrativa. Además, el conocimiento de tipo narrativo se trabajó desde tres dimensiones: la primera desde una dimensión investigativa, la segunda desde una dimensión de la formación y la tercera desde una dimensión de la acción social, por lo que la historia de vida no sólo creó identidad personal, sino identidad social y política. Así también los instrumentos utilizados fueron el diario de campo y grabaciones de las sesiones.

Las actividades realizadas fueron la implementación de cinco talleres de escritura con enfoque autobiográfico que apuntaron a la reflexión y escritura acerca de los acontecimientos más importantes de su vida escolar. La escritura, socialización y lectura de sus narraciones, se realizó el análisis de las recurrencias narrativas que permitieron comprender experiencias significativas sobre su educación escolar. Cada sesión contó con tres momentos: la ambientación, la escritura y la socialización.

En el primer taller se realizó la lectura de tres fragmentos autobiográficos de personajes diferentes, el segundo de forma oral, las estudiantes comentaron cuál era el objeto que trajeron a la clase, su importancia y la relación con su vida escolar, el tercero las estudiantes comenzaron con el relato de una fotografía, luego se pusieron en común estos relatos y, por último, se inició los relatos de los hechos más significativos de las estudiantes, el cuarto se realizó una lectura, por parte de la investigadora, sobre el significado de los nombres de cada una de las estudiantes para luego realizar una socialización sobre sí y si tenían alguna relación con lo que habían descrito en las narraciones realizadas, posterior se invitó a las estudiantes a

que narraran en un escrito el momento más significativo de su vida escolar y, dentro del mismo relato, trataran de responder: ¿Cómo creían que ese hecho había influido en su vida cotidiana? y ¿Cómo creían que ese hecho influyó en su proyecto de vida actual? y en el quinto taller las participantes se reunieron para socializar el último escrito realizado y hablaron sobre las nuevas perspectivas que se generaron a partir de la escritura.

Los resultados obtenidos fueron que las estudiantes lograron realizar un proceso de biografización narrando historias de la propia vida relacionadas con el ambiente escolar, a través de la mediación de las palabras, generaron la comprensión de sí mismas o el descubrimiento de una identidad, tal como se observó en los escritos. También lograron expresar una Identidad Narrativa, en el cual el relato es el que hace posible la reflexión sobre la propia vida, que se genera a través de las conexiones que se encuentran entre diferentes hechos (experiencia más significativa de la vida escolar) y en la que aparecen diversidad voces y relatos que, pensados individualmente, poseen mucho sentido y muestran lo definitivo que resulta para la vida del estudiante.

Los aportes obtenidos de esta investigación en la producción de textos escritos fue el proceso y desarrollo de narrativas de estudiantes como experiencia formativa y significativa, en donde se tomarán en cuenta estos tres momentos para llevar a cabo la producción de un texto: la ambientación, la escritura y la socialización de la misma, tomando en cuenta el contexto social e histórico de los estudiantes.

3. Dossier de actividades desde la Pedagogía Poética

En la Tesis de posgrado en pedagogía, de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Nacional Autónoma de México realizada en mayo de 2013 por Claudia Carola Jara Tapia, titulada: “Lectura y escritura inicial. Aproximaciones desde la pedagogía poética de Gabriela Mistral” y llevada a cabo en la muestra versó sobre dos puntos de indagación, el primero en la Escuela comunitaria “La Pintana”, en Santiago de Chile y en el curso de educación preescolar, en un colegio de comuna de Ñuñoa, en Santiago de Chile.

El propósito que planteó fue proponer a la Pedagogía Poética como una propuesta alternativa en la enseñanza de la lectura y escritura inicial, sustentada en la creación de un dossier de actividades, relacionadas con el impulso creativo, donde niños y niñas de entre 4 y 16 años de edad de la escuela comunitaria “La pinta” en Santiago de Chile y un grupo de 25 niñas y niños de entre 4 y 5 años de edad del colegio la comuna de Ñuñoa de la misma ciudad, se vieron enfrentados al mundo de la lectura y escritura inicial, a través del método de investigación–acción participante y a través del sustento teórico pedagógico de Pedagogía poética con postulados pedagógicos de la obra mistraliana.

Se creó una Dossier de 20 actividades de pedagogía poética, para cumplir con el propósito inicial. Los aportes obtenidos de esta investigación son ricos en la producción de textos, se considera el desarrollo de narrativas de estudiantes como experiencia formativa y significativa, que se presentan en el siguiente cuadro (Ver Fig. 23).

Fig. 23 Ejemplos de producción de textos a partir de estrategias formativas

a.	Impulso creativo	Consistió en escribir verbos, sustantivos y conectores de manera separada para después armar un texto poético.
b.	Yo soy	Se creó un set de timbres de animales u objetos correspondientes al contexto cultural de los niños y posteriormente se pidió escribir un relato con el timbre que les tocó.
c.	Preguntas de Neruda	Se repartió una serie de preguntas y el niño debía responderlas y dibujarlas, posterior debió explicar su respuesta
d.	Fotografía	Poética en donde se tomaron fotografías e imprimieron, para realizar un texto libre.
e.	Viaje metafórico	Se viajó a un lugar determinado imaginario con video o imágenes, fabricar boletos, pasaportes, boletos de viaje y posteriormente se crearon relatos de la experiencia del viaje.
f.	Diálogo de comics	Se crearon relatos a partir de tarjetas con imágenes de comics.
g.	Collage poético	Se hizo un montaje de imágenes intervenidas con textos literarios y no literarios, después se juntaron las palabras, frases u oraciones para luego crear textos poéticos.
h.	Oraciones trastocadas	Se realizaron oraciones incompletas y palabras divertidas para invertirlas.
i.	Animalplanta	Se creó un personaje del cruce de un animal y una planta.
j.	Carnaval de los animales	Se puso música y se trabajaron las onomatopeyas.
k.	Acróstico del nombre	Se desglosó el nombre y con cada consonante y vocal se escribió una palabra.
l.	Improvisación del nombre	Se jugó a la improvisación del nombre mediante sonidos y movimientos corporales.
m.	Relato biográfico	Se escribió una bitácora biográfica.
n.	Construcción de poesía	Tuvo como propósito la exposición de textos poéticos.
ñ.	Diario itinerante poético	Se llevó a cabo un diario poético.
o.	Taller de papel reciclado	Se elaboraron libros de autores con papel reciclado.
p.	Texto poético	En colectivo se escribió una frase que se hizo un texto grande.
q.	Cuerpo poético	Se dibujó el contorno del cuerpo y a cada parte se designó una palabra poética.

r.	Cuerpo vacío	Se hizo un relato colectivo en la que se crearon relatos y personajes de acuerdo a imágenes presentadas.
s.	Cuento reconstruido	Se reconstruyeron cuentos.

Fuente: Elaboración propia con aportes de la tesis de Carola Jara (2013)

Dentro de los resultados obtenidos se detectó que al tomar en cuenta el contexto de los niños en las actividades, se notó una respuesta favorable en el implemento de estas estrategias, por lo tanto, da cuenta que la alfabetización no es un cúmulo de habilidades aprendidas sólo con fines académicos, si no que trascienden en la vida de los sujetos.

Los aportes considerados a tomar de esta investigación son la creación de un dossier de actividades para la creación de textos escritos modificando de poéticos a narrativos y tomando en cuenta el contexto de los estudiantes. De ellas se retoman las estrategias para enriquecer el diseño de intervención: animalplaneta y cuento reconstruido.

4. ¿Cómo preparar un proyecto?

La siguiente tesis de María del Carmen Merlos Lule a la luz de la maestría en educación básica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 095 realizada en diciembre de 2015, nombrada “Proyecto mis amigos los animales. Una oportunidad de expresión oral y escrita”, que se llevó a cabo con 31 estudiantes del 2° B de la escuela Primaria Estado de Nuevo León, Azcapotzalco, México, Distrito Federal, tuvo como propósito el desarrollo de un trabajo por proyectos con la finalidad específica de crear una oportunidad de aprendizaje de la lengua materna oral y escrita en los estudiantes, en el que se presentaron sus producciones.

Este proyecto de intervención se basó en un método participativo, activo, vivo, donde los estudiantes contribuyeron su trabajo y al logro de su propio producto, en el que se activó el proceso de enseñanza aprendizaje. El proyecto de intervención tuvo como base teórica pedagógica y metodológica la animación sociocultural de la lengua a través de Pedagogía por Proyectos.

Algunas de las acciones implementadas por los estudiantes en el proyecto fueron leer, escribir, conversar, escuchar, hablar, opinar, reescribir, corregir textos, ver, dar, recibir, compartir, reír, enojarse, entre muchas otras. Todo esto dio cuenta de un proyecto vivo en la animación de la lengua, lo que ayudó a la transformación de los sujetos que participaron en el proyecto.

El proyecto de intervención "Mis amigos los animales", tuvo las siguientes fases: presentación del proyecto a los estudiantes, exploración de saberes previos, elección del tema del proyecto. Posteriormente de tema elegido se realizó la identificación de información útil, identificación y escritura de subtemas que lo complemente, búsqueda de información, comprensión e interpretación de textos, organización y registro de información en una tabla de datos, escritura de oraciones, elaboración de cartel, exposición oral y evaluación del proyecto.

Los resultados obtenidos del proyecto fueron el logro que se observó al finalizar el proyecto, al ser lectores de sus propias producciones y más que lectores, expositores, compartieron los conocimientos adquiridos y de forma natural hablaron en público. Además, género en los estudiantes autoconfianza, deseos de seguir aprendiendo, de trabajar en equipo, de seguir investigando, de exponer en futuras ocasiones, tolerancia, respeto, apoyo; pero lo más importante fue que generó deseos de seguir leyendo para conocer temas nuevos y de escribir para comunicar sus ideas.

El aporte que brindó esta investigación fueron las estrategias en el trabajo por proyectos, como: tomar en cuenta los aprendizajes previos, tomar en cuenta los intereses de los niños y con ellos generar deseo de no solo leer, si no escribir para dar a conocer sus ideas, pensamientos. Además, se retoma lo que son las estrategias que permiten armar un proyecto desde tomar en cuenta los intereses de los niños, seleccionarlo, buscar información, crear el texto que se produce, presentarlo y exponerlo.

5. Un cuento con final feliz

La tesis de la maestría de la Universidad Externado de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación sobre la “Producción de texto narrativos con niños de tercero de primaria” realizada por Blanca Priscila Gómez Gómez en enero del 2018, en el grupo 301 de la Institución Educativa Departamental Santa María. Tuvo como propósito dar a conocer una secuencia didáctica que incluye actividades que favorecieron la producción de textos narrativos con 31 niños de tercero de primaria, donde fue importante seguir procesos, transversalizar el conocimiento, contar con las propuestas de los estudiantes y donde ellos pasaron de una lectura literal a ser críticos frente a la producción e incluso ser proponentes de la evaluación de sus propias producciones.

El método utilizado para este trabajo fue a través de la investigación–acción, además de una sustentación teórica pedagógica con fundamentos de Piaget (2013), Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi (2008), Monserrat Castelló (1996) y Daniel Cassany (2009) que fortalecieron los procesos de producción escrita.

Para las actividades se planeó la creación de sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario. Durante el primer periodo se habían leído dos libros, El Super zorro y El Lugar más bonito del mundo. Con el primer libro se trabajaron lecturas, comprensiones y la escritura de un nuevo final y con el segundo se trabajaron ejercicios con temas correspondientes al primer periodo.

Posteriormente se escribieron los cuentos, en donde se realizaron 4 revisiones: en la primera sucedieron dos eventos, uno en el que revisaron los elementos de las narraciones y dos que pudieron clasificar los escritos hechos en cuentos, fábulas o leyendas.

Después se hizo la segunda para identificar las partes y dar sugerencias en cuanto a concordancia y coherencia, posteriormente se realizó la tercera donde se identificó la aplicación de reglas de ortografía, para continuar se hizo la cuarta para identificar errores gramaticales, después se realizó la elaboración del cartel, identificando los

roles de comunicación, se consultó algunas páginas de internet evidenciando el uso de la tecnología para la lectura y escritura y finalmente la lectura en voz alta de su cuento.

Los resultados obtenidos con la intervención fueron que los estudiantes terminaron su producción escrita con los requerimientos necesarios y que encontraron la oportunidad de expresarse sin una limitación temática sino sobre sus propias creaciones, sobre sus propios gustos que a la vez constituyeron una diversidad textual. Además, identificaron partes y elementos en estas lecturas y desarrollaron con aciertos en su mayoría la comprensión correspondiente.

El aporte de este trabajo se hizo con las estrategias a utilizar con la lectura de libros del interés de los estudiantes, la producción de textos de esos temas de interés, así como las revisiones de los mismos. Por otra parte, el reconstruir un cuento o terminarlo de contar cambiando el final permite poder desarrollar la creatividad del estudiante al echar a volar su imaginación.

Las contribuciones de estas cinco investigaciones sobre la producción de textos, permitió enriquecer el trabajo ya que, dentro de los proyectos, se utilizaron estas estrategias de enseñanza-aprendizaje y se relacionaron junto con otros aportes de distintos autores. Ambas líneas se retomaron en la aplicación de la base didáctica que se desarrolló: Pedagogía por Proyectos, para la mejora y funcionamiento de los textos que los estudiantes pudieron producir, siendo útiles para su vida, desarrollando su interés y motivación.

B. La producción de textos en la enseñanza de la lengua

En este segundo subcapítulo se abordan dos ejes articuladores, el primero es el sustento teórico sobre la investigación respecto a la producción de textos desde el lenguaje en su totalidad y como se va delimitando, el concepto de la escritura, del texto, de los tipos de texto y las estrategias a trabajar; el segundo es la estrategia de formación Pedagogía por Proyectos, de la que se aborda su origen, el marco teórico que lo sustenta, sus ejes didácticos, las Condiciones Facilitadoras para el

Aprendizaje (CFpA), las fases de proyecto de acción y la conformación del proyecto colectivo, las estrategias de interrogación de textos y módulo de escritura y la evaluación.

1. Fundamentación teórica sobre la producción de textos literarios e informativos

En esta primera parte de la fundamentación teórica se retoma la ubicación de la producción de textos en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y se orienta sobre la producción de textos en cuanto a su enfoque, didáctica, estrategias y evaluación.

a. Una concepción global de la lengua

Partiendo desde una concepción global de la lengua se toma como un instrumento que permite organizar la vida de las personas a través de la comunicación humana tanto en la expresión oral, así también como en la comprensión lectora y expresión escrita, por lo tanto, como menciona Cassany, Luna, & Sanz (2002) la lengua es para comunicarse, pero no solo se queda en eso sino “la comunicación es a su vez un instrumento que permite conocer cómo concebimos al mundo” (Cassany, Luna, & Sanz, 2002:13).

Así mismo Jurado, Fabio (2017) reflexiona sobre el poder del lenguaje en donde este no se fragmenta porque es un todo ya que el lenguaje está inmerso en cualquier ámbito y área y no conoce de límites, es decir, da sentido desde la intención que se tiene para usarlo. Y para que este uso tenga un impacto en la educación y que ésta sea emancipadora, los docentes tienen que asumir una actitud investigadora y mediadora entre el estudiante y el conocimiento, así como el estudiante asumirá el rol de ser autónomo, porque es necesaria en la escuela para provocar el deseo del conocimiento. En esta misma dirección se debe tomar en cuenta que la construcción del lenguaje se da a través de la familia, de la sociedad y no únicamente de la escuela.

Por otra parte, es importante tener presente que la tecnología se encuentra cerca y al alcance de todos, pero al mismo tiempo surge la necesidad de la escritura, porque al haber tanta información hay más ignorancia de la misma, hay una debilidad de criterios, solo hay información acumulada pero no hay conocimiento. La escuela formal tomada en cuenta como la institución o el lugar donde la gente aprende es ahora un microuniverso, dentro de una escuela informal referida a la tecnología, experiencias, sociedad, etc. es un macrouniverso por la llegada de los medios de comunicación como sostiene Jurado (2017), por ende, es importante la actualización en docentes y tomar en cuenta estos medios de comunicación, pero sin perder de vista los textos.

Por ello el poder enseñar el lenguaje en la oralidad, escritura y lectura, se convierte en un gran desafío para la escuela y aquí se retoma a Lerner, Delia (2001:29) “desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”

Entonces ¿Para qué se lee en la vida (escuela, familia, sociedad)?, respondiendo a una finalidad comunicativa, de acuerdo al contexto y al sentido que tiene la lectura para quien la lee como mencionan Pérez Esteve P. y Zayas Felipe (2014) y en este proceso de comprender un texto que tenga significado, conlleva a procesar la información rescatando como estrategias el identificar el tema, sacar ideas principales y organizar dicha información para elaborar un resumen, pero no basta con procesar la información, si no que va más allá para poder profundizar el texto apropiarse de él, que tenga sentido, significado y sea útil, no se pone en primer lugar el descifrar el código escrito, sino dar sentido a lo que se lee, tomando en cuenta los intereses de los niños y siendo un proceso complejo, el papel del docente es fundamental para guiarlos. Y como menciona Solé (2000:14):

En la medida en que leer es algo más que deslizar la mirada por la página escrita y se intenta comprender, la interacción entre lo que ya se sabía y lo que aporta el texto es responsable de un aprendizaje incidental, cuyas consecuencias pueden ser de distinta índole, incluyendo cambios más o menos sustantivos en los conocimientos con que el lector aborda dicho texto.

¿Qué es saber escribir? Como sostiene Pérez Esteve P. y Zayas Felipe (2014:182), no solo significa el “dominio de un código gráfico para transcribir el habla y las ideas” también saber escribir significa “usar con destreza unos procedimientos lingüísticos de una gran complejidad para que la participación en la vida social sea satisfactoria” y que tenga sentido hacerlo, ya que tiene funcionalidad en la vida social en diversas situaciones de transformación, de crear y recrear, de posicionar, cuestionar e incluso empoderar, porque la escritura permite a las personas ser y estar en el espacio y tiempo, así como resignificarse como sujetos.

Pero también menciona Solé (2000) que para este proceso de composición escrita como lo denomina, es fundamental dos aspectos que permiten llegar a ella y la primera dice que el autor necesita saber lo que escribirá, es decir, desde que tema, contenido o incluso desde que visión ve al mundo y preguntarse: ¿Qué escribirá?, ¿Para qué? ¿Por qué? y la segunda que habla respecto a ¿Cómo lo hará? Partiendo de planificar el texto desde contextos reales, textualizar que básicamente es escribirlo y revisarlo. Y que en este proceso se encuentra implícita la oralidad tanto al planificar el texto y acomodar las ideas, pero también cuando se relee lo escrito, en el proceso de textualizar y revisar.

Entonces el proceso de oralidad también es muy importante y por ello se plantea la pregunta ¿Por qué en la educación infantil y primeros años de primaria las prácticas orales son muy importantes en la escuela? porque es el primer acercamiento que se tiene con el lenguaje, pues antes de leer y escribir de forma convencional, se aprende a hablar, sin embargo, este proceso conforme se llega a grados superiores se va demeritando, pensándose que ya está desarrollado, pero a veces no es así, ya que el “saber hablar de manera adecuada a cada situación comunicativa son habilidades necesarias para establecer buenas relaciones personales y sociales” (Pérez. & Zayas, 2014:190).

El papel de la escuela es clave como mencionan Pérez & Zayas el objetivo es precisamente ayudar a los estudiantes a transitar de los usos orales cotidianos a los

formales que requieren de planificación y así como existen los géneros de diversos tipos de textos, también existen los géneros orales como la entrevista profesional, conferencia, debate, instrucciones dadas, entre otros.

Finalmente se reitera que el lenguaje no se fragmenta, pues permite que exista una “articulación, en una misma secuencia didáctica, de actividades de comprensión y de composición de textos” (Pérez & Zayas, 2014:185). Además, que tanto el proceso de lectura y escritura, en el que está implícito la oralidad, son valiosas vías que permiten exista la comunicación de información, pero también acceder a ella y sobre que son instrumentos tan poderosos por el hecho de que invitan a “pensar, modificar y transformar el propio conocimiento” (Solé & Teberosky, 1999), citadas en Solé, (2000:16).

b. Escribir es producir textos

La producción de textos está en el marco de la lengua escrita ya que no es lo mismo el lenguaje oral que el escrito, porque las letras escritas se conservan, se preservan, se pueden divulgar, se organizan y se le da credibilidad, por ello la importancia y relevancia que tienen.

Pero, ¿Qué es escribir o producir un texto? Cardona (1999) citado en (Barzboza Peña & Peña González, 2010:54) plantea la escritura como una “destreza social (no solo académica) muy compleja, cuya práctica exige planteamientos antropológicos, sociales, cognitivos, pragmáticos y lingüísticos”, entendiendo que la escritura se utiliza como un medio para poder comunicarse de diversas maneras en cuanto a lo que se quiere dar a conocer y que está inmersa en el contexto, en la vida real de cualquier persona y no solo centrarse en los conocimientos académicos de cómo escribir.

Pero ¿qué es escribir? Desde edad temprana los niños entran a estos procesos que bien clasifican Ferreiro y Teberosky (1979) y que retoma Nemirovsky (1999) constituido por tres niveles: el primero que tiene que ver con los garabatos donde los niños buscan “distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo

y la escritura” (1999:16) y tomando dos características importantes: la linealidad y la arbitrariedad; en el segundo nivel se establecen dos principios: “las exigencias cuantitativas (cuántas letras debe tener como mínimo una palabra) y exigencias cualitativas (qué variaciones debe haber entre las letras)” (1999:17) y finalmente el nivel tres donde los niños empiezan a relacionar entre “los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, silábico-alfabética y la alfabética” (1999:19).

Pero como bien refiere Cassany, Luna, & Sanz (2002:257) “unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita”, son varios procesos que abarcan varias microhabilidades como:

...aspectos mecánicos, y motrices del trazo de las letras, de la caligrafía o de la presentación del escrito, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de reformulación (2002:257).

Así mismo, también se incluye el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación), como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de textos) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación).

Por otra parte, Jolibert (2009:57) menciona el concepto de lo que es la cultura escritura “se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas”, de esta manera los niños pueden explorar, descubrir y experimentar las funciones, lugares, formas físicas y tipos de textos que los rodee su propio contexto, porque “escribir en un proceso más que un producto o, mejor dicho, la calidad y adecuación del producto depende de la calidad y a adecuación del proceso” (Jolibert & Jacob, 2003:224).

Así también para Lerner, Delia (2001) menciona el propósito de formar a estudiantes que practiquen esta cultura escrita de la que habla Jolibert en donde para poder lograrla ve necesario “reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo tomando

como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (2001: 29) dan sentido a la enseñanza en los maestros y para los estudiantes que lo aprenden apropiándose de ella, es decir, lograr que la escuela sea un ámbito en donde la escritura sea una práctica vivida.

Se retoman las prácticas sociales del lenguaje en la escritura, Kalman comparte la idea que el proceso de escribir se aprende de los demás a través de las interacciones que se van dando y como sostiene “es aprender a participar en estas actividades, es apropiarse de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién” (Kalman, 2004:38).

Enseñar a escribir no es una tarea sencilla, porque no se trata de saber cosas de las palabras, sino de “saber hacer cosas con las palabras” (Lomas:1999), el poder llegar a ser un escrito competente como sostiene Moreno, Víctor (2010) tiene que ver con saber el funcionamiento de los textos, tener una intención comunicativa, traducir la práctica de la escritura en las prácticas escolares, ver a la escritura como una actividad de aprendizaje, escribir en situaciones reales y escribir textos. Para poder enseñar a escribir no se debe olvidar que “se trata de aceptar la realización de un proyecto de escritura cuya finalidad será la producción de un texto, con unas características formales y de contenido, derivadas de un contexto comunicativo determinado” (Moreno, 2010:108). Por tanto, en el presente trabajo se habla de producción de textos a través de la escritura y no a la escritura en general, ya que la producción de textos tiene un fin, una intención que da sentido a lo que se escribe.

La producción de textos es una manera de estar en contacto con los seres humanos a través de la comunicación, mediante un proceso que comprende no solo el trazo de letras, sino una manera de expresar pensamientos, opiniones, conocimientos e interpretaciones que tenemos del mundo, tomando en cuenta nuestro contexto de manera escrita, haciendo uso del lenguaje con una determinada funcionalidad. Y como dice Malaguzzi (2001) entender a los estudiantes como niños productores de sus propios conocimientos y no como consumidores de lo que se quiere que aprendan y para qué hacerlo.

c. El texto en contexto

Un texto significa utilizar el lenguaje para algún uso en específico y poder dar a conocer las propias perspectivas, “De manera general un texto es una unidad de lenguaje en uso, se trata de una unidad semántica, una unidad de significado y no de forma, puede ser oral o escrito y constituye el puente entre el emisor y el receptor” (Barzboza Peña & Peña González, 2010:55).

Además, que los textos ayudan por una parte a comprender lo que se lee de acuerdo al interés que se tenga, pero por otra parte a producirlos en cuanto a lo que se desea transmitir a los demás partiendo de las necesidades, ya que se pueden adecuar a las circunstancias particulares que se presenten en la vida cotidiana de cada persona y con ello puedan ser significativos en el uso de producir y comprender. Así lo plantea Cassany (1999) citado en (Barzboza Peña & Peña González, 2010:55) señala que “para aprender a escribir el alumno debe participar en contextos significativos de comunicación escrita incrementar la conciencia de la composición”.

Por tanto, el texto debe estar situado de acuerdo a la actividad social para la que es elaborado, porque el “escribir no es solo una cuestión gramatical o léxica”, también es importante “tener en cuenta las convenciones socioculturales de cada disciplina, institución en las que se producen textos, los autores y lectores que los procesan” como sostiene Cassany, (2006: 20).

El texto en contexto se refiere al concepto de género discursivo que plantea Cassany, (2006), el género se refiere a la forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio temporal concreto, además también en el texto se toma en cuenta cuatro aspectos importantes que son: la gramática (el léxico, el estilo la sintaxis), lo discursivo, es decir, la estructura y el registro, lo pragmático en cuanto al propósito y lo sociocultural en donde se toma en cuenta el contexto histórico, la organización social y las múltiples maneras de ejercer el poder a través de dicho género discursivo. De acuerdo a la disciplina existen diferentes tipos de género, por ejemplo, si se habla de periodismo los textos serán: noticias, reportajes, columnas o editoriales.

Los géneros discursivos se clasifican de acuerdo a dos grandes rasgos: el primero que tiene que ver con sus características como: si son dinámicos, situados, el propósito que tienen y la organización en forma y contenido, de acuerdo a las comunidades y estructuras sociales y el segundo rasgo que es de acuerdo a sus funciones como: cognitivas, interpersonales y sociopolíticas

El contexto de los estudiantes en donde se percatan sus necesidades e intereses tiene que ver con la intencionalidad del texto que producen y esto hace que el aprendizaje tenga un verdadero impacto significativo para ellos, al aprender algo que realmente sea útil en su vida y no lo tomen como algo lejano y ajeno a ellos.

d. ¿Cuál es el uso social de la producción de textos?

La importancia de la producción de textos desde lo sociocultural permite que los estudiantes lleguen a su conocimiento a través del contexto y de las interacciones sociales que de él emanen, como lo plantea Rojas, Gerardo (2002) y en esta relación con otros y con su entorno da pie a utilizar el lenguaje para poder expresar, comprender, sentir dando significado a su vida, el lenguaje es una herramienta superior del pensamiento, ya que el uso de la palabra se da de manera racional, consciente de lo que se aprende.

La producción de textos tendrá sentido y es un aprendizaje significativo cuando se usa y tiene una funcionalidad dentro de la sociedad, en la que existen relaciones sociales en las cuales se construyen conocimientos derivados de lo que otros pueden aportar, aquí el aprendizaje no se hace de manera individual y aislada, es una manera de enriquecerse entre todos.

Si bien es cierto existen diversos tipos de conexiones que permiten el aprendizaje, como lo son las conexiones neurológicas, cognitivas y sociales que cada persona tiene (Barkley, 2007). Neurológicas porque el cerebro no nace con circuitos como una computadora, si no que el cerebro crece con el tiempo a través de sus experiencias y aprendizajes, necesita formar impulsos eléctricos para hacer sinapsis y que deben ser estimulados para fortalecer esas conexiones, así el cerebro no las elimina, por

otra parte están las conexiones cognitivas de Piaget, las cuales son importantes por el desarrollo de esquemas mentales que cada persona puede realizar de cualquier hecho, persona, lugar, etc. para formar su propio concepto y finalmente las conexiones sociales de las que se ha estado hablando y que sostiene Vygotsky, donde menciona la importancia de tomar en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, conocer la distancia real de conocimiento del estudiante para potenciarlo y para ello el docente tiene que conocer los conocimientos previos de los estudiantes y de ahí partir hacia donde el aprendizaje sea significativo menciona Ausubel y no memorístico, conductual, sino que tenga sentido, esto se dirige hacia el constructivismo que se idealiza, hacia una educación emancipadora.

En este sentido en la producción de texto es importante el desarrollo de las habilidades de la escritura como las que mencionan Condemarín & Cadwick (1994) el aprendizaje de la ortografía, la puntuación, el aprendizaje de las reglas ortográficas, la estructura gramatical de la escritura e incluso el tener letra legible, en fin, aquellas que permiten dar a entender el mensaje escrito, sin embargo, el sentido que se da para poderlo utilizar en situaciones reales en contexto es diferente, lleva hacia otra mirada, ya no es conductual o tradicional, en donde el aprendizaje solo es almacenar información, sino utilizar esa información para beneficio propio y de los demás, plantear las preguntas: ¿Para qué escribir? ¿Por qué escribir? ¿Para quién? ¿Qué escribir? ¿Cuál es la importancia de realizar un texto?, haciendo reflexión sobre lo que se hace y sobre el aprendizaje que se está construyendo, ver al lenguaje como experiencias auténticas (Goodman, K & Y. Goodman:1993), es decir, vivenciar el lenguaje, que lo que diga, escriba o escuche tenga sentido.

Así como sostienen Goodman, K & Y. Goodman es necesario ver el lenguaje total como “un movimiento holístico, dinámico y popular” (1993) siendo un recurso valioso al usarse en el proceso de liberación de las personas, en donde se toma en cuenta la parte sociocultural: en el aprendizaje colaborativo y de las interacciones sociales.

El papel del docente es fundamental siendo observador y mediador de ese aprendizaje, pero que no está exento de errores, haciéndolo ver como una

oportunidad de aprendizaje y en lo que puede mejorar en el uso del lenguaje como totalidad. El lenguaje total no se fragmenta, en él se toma en cuenta el contexto no solo en las interacciones, sino en lo sociohistórico, por ejemplo: la pandemia y la llegada de medios de comunicación digitales. Al respecto Rogoff, B. (2001) reflexiona sobre Piaget y Vygotsky en el que existen algunas diferencias de cómo ver a las personas desde la perspectiva social y el uso del lenguaje en sus interacciones, mientras que Piaget menciona que las personas desarrollan esta funcionalidad y sus interacciones hasta la etapa de las operaciones concretas y formales, ya que cuando son pequeños son insensibles a la influencia social debido al egocentrismo, Vygotsky menciona que desde el principio, el niño es un ser social.

Ambos autores rescatan que el desarrollo cognitivo es indispensable del medio social y que el conocimiento se interioriza y permite la resolución de problemas, coinciden en que el aprendizaje no se da solo desde lo individual, sino en interacción con los demás, reconocen que para poder comunicarse y actuar las personas comparten significado del conocimiento porque hacen un intercambio de lo interno con lo externo formando ese significado propio, Vygotsky parte de lo social a lo individual y Piaget de lo individual a lo social.

Lozano (2003) invita a reflexionar sobre las diferentes concepciones del aprendizaje ya que de ello depende la manera metodológica de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (tradicional, conductista, constructivista) y con ello el papel del docente como menciona Halliday, M.A.K (2001) existen pocos maestros que comprenden en realidad lo que el niño puede hacer, cuando llega el lenguaje a ellos e invita a que como maestros investigadores tomen un lápiz y una libreta en la que se realicen anotaciones que serán fuente de comprensión y conocimiento de cómo es que se va desarrollando el lenguaje en los niños poniendo atención en lo conceptual, pero también en lo que significa para ellos, plantear el uso del lenguaje en el aula no solo en su enseñanza, también en saber cómo utilizarlo, siendo la escuela una institución social de comunicación, participación, expresión, planeación y en la toma de decisiones.

Cada persona tiene un andamiaje cultural que ha sido desarrollado, en el que se derivan las relaciones que ha tenido, el contexto social, las interacciones, experiencias de vida y que lo hacen ser la persona que es, dando una identidad propia y que se han utilizado para poder crear su propio aprendizaje. Aunado a este andamiaje que tiene que ver también con el lenguaje de cada individuo y como menciona Halliday, M.A.K (2001) este es particular y diferente por las variaciones que pueden ser geográficas o sociales, dando validez al concepto que menciona de dialecto de vecindario, ya que esta manera de concebir al mundo tiene que ver con esas variaciones y que se ven reflejadas en el uso del lenguaje.

e. Clasificaciones textuales

Respecto a la diversidad de producción de textos, existen varias clasificaciones que consideran diferentes características. La primera de ellas es la propuesta por E. Werlich (1975) citado en Alexopoulou, A. (2010) en la cual plantea cinco tipos textuales básicos centrado en las estructuras cognitivas y a las cuales denomina bases textuales:

- *Descriptiva*: Expresan ocurrencias y cambios en el espacio. Ejemplo: Las sillas están alrededor de la mesa del comedor. Operación Cognitiva: Estructuración del espacio.
- *Narrativa*: Expresan desarrollos temporales/causales de las acciones, es decir, relacionada con la percepción del tiempo. Ejemplo: Tomó el premio y se lo mostró a todos los presentes. Operación Cognitiva: Estructuración del tiempo.
- *Expositiva*: Explican representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas). Ejemplo: El perro es un mamífero. Operación Cognitiva: Comprender
- *Argumentativa*: Expresan una toma de posición o un juicio de valor. Ejemplo: La educación debería estar al alcance de todos Operación cognitiva: Juzgar
- *Directiva o instructiva*: Indican acciones para el comportamiento del hablante o del destinatario. Ejemplo: Repartir 4 barajas a cada participante o comenzar el juego por el participante de la derecha Operación cognitiva: Planear

En otro orden de ideas, Serafini, María Teresa (2004:194) plantea la posibilidad de llegar a una clasificación de los géneros textuales según se dé la aparición en ellos en los distintos tipos de prosa o formas del discurso que constituyen el texto y ella menciona cuatro:

- *La descripción*: es una prosa que hace la presentación de objetos, personas, lugares y sentimientos, utilizando, en la medida de lo posible, los detalles concretos. La descripción pone en evidencia la percepción que tiene el autor de los objetos y de los sentimientos, a través de sus cinco sentidos (autobiografía, crónica, definición, reglamento (ley), fábula, cuento, decálogo, etc.).
- *La narración*: es una prosa que presenta una historia, expone un suceso o una serie de sucesos en un sentido amplio (monólogo, diario, carta, crónica, declaración, cuento, fábula, proverbio, etc.).
- *La exposición*: es una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización (nota, resumen, definición, proverbio, editorial, ensayo, comentario, etc.).
- *La argumentación*: es una prosa que presenta hechos, problemas y razonamientos de acuerdo con una opinión, que normalmente es la del autor (editorial, ensayo, comentario, etc.).

Otra clasificación es por su función predominante y por su trama, de acuerdo con Kaufman & Rodríguez (Ver anexo 18). Para ellas, los textos “manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscar información, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc.” (1993:22), y expresan que “los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una” (1993:22), por eso ellas hablan de función predominante. Dichas funciones textuales de acuerdo a Kaufman & Rodríguez (1993: 22 y 23) son: informativa, literaria, apelativa y expresiva, sin embargo, solo se ahonda más en la literaria e informativa por ser las que se trabajaron en esta investigación.

- *Función predominante literaria*: Son los textos que tienen una intencionalidad estética, su autor ocupa los recursos que ofrece la lengua, con libertad y originalidad, para crear belleza. Apela a las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte, ocupa un lenguaje figurado. Se enfoca más en el "cómo se dice" que el "qué se dice", a comparación de la función informativa. La interpretación del texto literario obliga

al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes, etcétera).

- *Función predominante informativa*: Una de las más importantes que da prioridad “al qué se dice”, por el hecho de que su función es informar, con un lenguaje conciso y transparente. El lenguaje conduce al lector en la forma más directa posible a identificar y/o caracterizar las distintas personas, sucesos o hechos que constituyen el referente.

Retomando estas últimas ideas, los textos que se pretenden trabajar durante la intervención pedagógica de esta tesis se enfocan en las funciones predominantes literaria e informativa descritas por estas autoras. Sin embargo, es importante delimitar los textos a trabajar y no únicamente tener en cuenta la función predominante, si no pensar en los diversos modos de estructurar los diferentes recursos de la lengua y así vincularlos con su función, a este criterio las autoras lo denominaron trama, clasificándose en narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

Para la producción de textos se trabajó la trama narrativa en el cuento, poema, leyenda y la carta, la descriptiva en el informe de experimento y la conversacional en la obra de teatro, a continuación, se mencionan Kaufman & Rodríguez, (1993: 26 y 27):

- *Narrativa*: presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. También es importante la distinción entre el autor y el narrador, es decir, la voz que relata dentro del texto; el punto de vista narrativo (narración en primera o tercera persona), y la predicación.
- *Descriptiva*: presentan las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de rasgos distintivos. Predominan las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones.
- *Conversacional*: aparece, en estilo directo, la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben de ajustarse a un turno de palabra.

Como se ha visto, no solo es cubrir características lingüísticas, gramaticales sino también hay que ver que la producción de textos sea una manera de estar en contacto con los seres humanos, mediante un proceso que comprende no solo el trazo de letras, sino expresar pensamientos, opiniones, conocimientos e interpretaciones que se tienen del mundo, tomando en cuenta el contexto en la escritura y atendiendo una determinada funcionalidad. De modo que los textos que produzcan los estudiantes en la Intervención Pedagógica que se está desarrollando sean en cuanto a la función literarios e informativos, predominando la trama narrativa, descriptiva y conversacional dentro de ello se ubican los que interesan a esta intervención: cuento, poema, leyenda, obra de teatro, carta e informe de experimento.

f. Textos literarios e informativos

Hay variedad de textos según su forma y función, pero en este apartado se especifican los que se trabajarán en la intervención pedagógica de esta tesis, cuatro textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) y dos informativos (carta e informe de experimento).

1) Los textos literarios

Los que tiene estética, originalidad, belleza y que ocupan diversos recursos literarios y de los cuales se retoman el cuento, poema, leyenda y la obra de teatro con el guion teatral.

a) El cuento

El producir cuentos en la escuela permite a los estudiantes un acercamiento hacia la producción de textos de manera divertida, porque parte de sus necesidades e intereses al ser uno de los textos que los niños (as) prefieren porque les llama más la atención. Cuando su juego incluye el fantaseo, los niños recurren a sus experiencias con cuentos, libros, televisión y películas y también al folclore especial que pasa de cada generación de niños a la siguiente (Goodman, K. y Y. Goodman, 1993). Como sugiere Vygotsky citado en Goodman, K. y Y. Goodman (1993), el

juego, en sí mismo, media en el aprendizaje de los niños. La estructura de este texto y los elementos que lo conforman permiten a los estudiantes desarrollar su imaginación, creatividad y desarrollar sus habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales.

A continuación, se menciona la conformación de este texto según Kaufman & Elena (1993: 31 y 32):

Es un texto en prosa de hechos ficticios, consta de tres momentos: un estado inicial de equilibrio, sigue con la intervención de una fuerza, con la aparición de un conflicto, que da lugar a una serie de episodios, y se cierra con la resolución de ese conflicto que permite, en el estado final, la recuperación del equilibrio perdido. Tiene acciones centrales, núcleos narrativos, que establecen entre sí una relación causal. Entre estas acciones aparecen elementos secundarios cuya función es mantener el suspenso. Tanto los núcleos como las acciones secundarias ponen en escena personajes que las cumplen en un determinado lugar y tiempo. Para la presentación de las características de estos personajes, así como para las indicaciones de lugar y de tiempo, se apela a recursos descriptivos como: la introducción del diálogo de los personajes, presentado con las marcas gráficas correspondientes, las rayas, para indicar el cambio de interlocutor; los nexos temporales permite conocer si el autor mantiene la línea temporal o prefiere sorprender al lector con las rupturas del tiempo en la presentación de los hechos (saltos hacia el pasado o avances hacia el futuro); la demarcación del tiempo aparece generalmente en el párrafo inicial. Los cuentos tradicionales presentan fórmulas características de introducción de temporalidad difusa: "Érase una vez ... ", "Había una vez ...", etc. Los tiempos verbales juegan un rol importante en la construcción y en la interpretación de los cuentos como lo son: los pretéritos imperfectos y los perfectos simples predominan en la narración mientras que los presentes aparecen en las descripciones y en los diálogos.

En resumen, el cuento está escrito en prosa, tiene tres momentos: inicial, conflicto y final, relación causal, elementos secundarios (suspenso), personajes, lugar y tiempo, nexos temporales, fórmulas (inicio, desarrollo y cierre), uso de los tiempos verbales, narración, descripciones y diálogos.

b) El poema

El poema es uno de los textos literarios producidos en la escuela que permiten a los estudiantes el poder expresar sus sentimientos y emociones hacia alguna persona, animal, planta u otro ser, esto despierta el interés del estudiante por ser una forma de expresar lo que siente y darlo a conocer a los demás tal vez en alguna fecha importante como algún cumpleaños, el día de las madres, el día del padre, etcétera

y que forman parte de su vida, la condición está en que “los objetivos comunicativos: ¿qué y para qué hay que escribir? Y los objetivos de aprendizaje: ¿Qué vamos a aprender para escribir y mientras escribimos?” (Pérez Esteve P. y Zayas Felipe, 2014:188), queden claros, de ello depende el proceso y evaluación de resultados. A continuación, se mencionan las características que lo conforman (Kaufman & Elena, 1993: 33 y 34):

Es un texto literario generalmente escrito en verso, con una espacialización muy particular: las líneas cortas y las agrupaciones en estrofas dan relevancia a los espacios en blanco y, entonces, el texto emerge en la página con una silueta especial que nos prepara para introducimos en los misteriosos laberintos del lenguaje figurado. Habilita una lectura en voz alta para captar el ritmo de los versos y promueve una tarea de abordaje que intenta desentrañar la significación de los recursos estilísticos empleados por el poeta, ya sea para expresar sus sentimientos, sus emociones, su visión de la realidad, ya para crear atmósferas de misterio y de irrealidad, ya sea para relatar epopeyas (como en los romances tradicionales) o, también, para impartir enseñanzas morales (como en las fábulas). El ritmo, que recurre al valor sonoro de las palabras y de las pausas para dar musicalidad al poema, es un constituyente esencial del verso, sin el cual éste no existe: el verso es una unidad rítmica constituida por una serie métrica de sílabas fónicas. La distribución de los acentos de las palabras que conforman los versos tiene una importancia capital para el ritmo: la musicalidad depende de esa distribución. Recordemos que para medir los versos debemos atender únicamente a la longitud sonora de las sílabas. Las sílabas fónicas presentan algunas diferencias con las sílabas ortográficas. Estas diferencias constituyen las llamadas licencias poéticas: la diéresis que permite separar en dos sílabas los diptongos, la que sinéresis une en una sílaba dos vocales que no constituyen diptongo, la sinalefa que fusiona en una sola sílaba la sílaba final de una palabra terminada en vocal con la inicial de una palabra que comienza con vocal o hache y el que anula la posibilidad de la sinalefa. Los hiatos acentos finales también inciden en el recuento de las sílabas del verso. Si la última palabra es grave, no se altera el número de sílabas, si es aguda, se suma una sílaba y si es esdrújula se disminuye una. La rima es una característica distintiva pero no obligatoria de los versos, ya que existen versos sin rima (los versos blancos o sueltos de uso frecuente en la poesía moderna). La rima consiste en la coincidencia total o parcial de los últimos fonemas del verso. Existen dos tipos de rima, la consonante (coincidencia total de vocales y consonantes a partir de la última vocal acentuada) y la asonante (coincidencia de las vocales únicamente, a partir de la última vocal acentuada). La longitud más frecuente de los versos abarca desde las dos hasta las dieciséis sílabas. Los versos monosílabos no existen ya que por el acento se los considera bisílabos. Las estrofas agrupan versos de igual medida y de dos medidas. distintas combinadas regularmente. Estas agrupaciones se vinculan con la progresión temática del texto, dado que, con frecuencia, desarrollan una unidad informativa vinculada con el tema central. Los trabajos dentro del paradigma y del sintagma a través de los mecanismos de sustitución y de combinación, respectivamente, culminan con la creación de metáforas, símbolos, configuraciones sugerentes de vocablos, metonimias, juego de significaciones, asociaciones libres, y otros recursos estilísticos que dan ambigüedad al poema.

De manera breve, se dice que el poema es un texto literario escrito en verso, muy particular: líneas cortas y agrupaciones en estrofas, lenguaje figurado, ritmo en los

versos, recursos estilísticos, se expresan sentimientos, emociones, visión de la realidad, rimas consonantes y asonantes, metáforas.

c) Leyenda

La leyenda también la ubican dentro del género literario y trama narrativa, el cual menciona Morote Magán como “una narración imaginativa, tradicional y premoderna y a la transmisión de lo que se conoce por *leyenda urbana* como aquella que mezcla elementos de la tradición y de la modernidad” (1990:391), además de dar a conocer por medio de ella incidentes y lugares geográficos.

d) Obra de teatro

Las obras de teatro van tejiendo historias, que desarrollan conflictos, en donde hay una interacción lingüística de los personajes a través de las conversaciones, se presenta el lugar, tiempo, personajes, se toma en cuenta los signos ortográficos como: exclamación, interrogación, se asignan turnos de palabra. Existe una representación escénica, el texto se organiza en actos, escenas, cuadros, cambios de escenografía, acotaciones, según Kaufman & Elena (1993: 32)

2) Los textos informativos

Su objetivo es informar, dar un mensaje al lector lo más directo y entendible, de los cuales se retoma la carta y el informe de experimento.

a) La carta

La carta forma parte del interés de los estudiantes por ser un texto que permite expresar a sus seres queridos alguna intencionalidad en cartas informales, pero también dar a conocer su pensamiento o pedir respuesta a alguna petición a otras personas que están lejanas a él, a través de las cartas formales e informales. Tiene el sustento en la correspondencia escolar ya que “da pauta para crear espacios y tiempos en los que los alumnos, haciendo uso de los lenguajes oral y escrito, se abren, se animan, se sinceran y exteriorizan y comparten temas vitales que cada uno

lleva dentro” Gómez, J. R. & Pérez, G.M. (2004:15). Y también se sustenta en el rincón del buzón, por Jolibert & Jacob, “en este espacio existe un buzón donde los niños colocan sus cartas, notas o inquietudes, donde encuentran cartas, mensajes y otros tipos de correspondencia que los mueve a producir para responder” (2003:25).

Para Kaufman & Rodríguez (1993: 50 y 51) las cartas informales contienen hechos, sucesos, sentimientos, emociones, experimentados por un emisor que percibe al receptor (destinatario). Es como un diálogo a distancia y si es un receptor conocido se opta por un estilo espontáneo e informal, que deja ver marcas de la oralidad: frases inconclusas, en las que los puntos suspensivos habilitan las múltiples interpretaciones del receptor, en su intento por concluidas; preguntas que buscan sus respuestas en el destinatario; preguntas que encierran en sí sus propias respuestas (preguntas retóricas); signos de exclamación que expresan el énfasis que el emisor pone en determinadas expresiones que reflejan sus alegrías, sus preocupaciones, sus dudas.

Estos textos reúnen en sí las distintas clases de oraciones. Las enunciativas que aparecen en los fragmentos informativos, se alternan con las dubitativas, desiderativas, interrogativas, exclamativas para manifestar la subjetividad del autor. Esta subjetividad determina también el uso de diminutivos y aumentativos, la presencia frecuente de adjetivos calificativos, la ambigüedad léxica y sintáctica, las repeticiones, las interjecciones.

b) Informe de experimento

Considerado un texto informativo, Kaufman & Rodríguez (1993: 42 y 43) mencionan que contiene la descripción del proyecto que consiste en manipular el entorno obteniendo nueva información, el punto de partida comienza en algo que se desea saber y que habría que comprobar a través de la observación y registro. La superestructura está conformada por dos categorías: las condiciones y el proceso; se utilizan oraciones que contengan las condiciones y la temporalidad, puede estar redactado en forma impersonal o en primera persona.

g. La enseñanza de la lengua en la producción de textos desde un enfoque comunicativo y funcional

Diversos autores hablan sobre la enseñanza de la lengua desde otra mirada diferente a lo que se plantea en los planes y programas de estudios por competencias enfocándose en el *Saber hacer* y para ello se cita a Lomas, Osorio y Tusón (1997) que habla desde un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en el desarrollo de la competencia comunicativa, hablando desde el discurso que existe en el currículum en el que se establece lo que se debe de enseñar, pero en el que existen contradicciones e incongruencias a la hora de llevarlo a la práctica y en el que hay un deber de concretar en los docentes proponiendo proyectos curriculares adecuados a las circunstancias de los estudiantes, de las escuelas y tomando en cuenta el entorno sociocultural como lo sostiene Vygotsky y de manera más particular realizar las programaciones o las planeaciones de estos proyectos de cada profesor con sus estudiantes, no da la receta secreta pero sí ilustra en las posibles soluciones a las problemáticas de la planificación didáctica de los profesores desde este enfoque para la enseñanza de la lengua.

Pero ¿Cómo ver desde otra mirada la enseñanza de la producción de texto desde estos enfoques?, ¿Cómo hacer planeaciones distintas a lo establecido y convertirlas en verdaderos instrumentos que tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes? Para Domínguez (2010) es importante que se comience desde un cambio en la formación de los docentes, porque “El desarrollo del alumno tiene una estrechísima relación con la visión que tiene el docente de su función dentro del proceso de formación académica de sus estudiantes” (Domínguez, 2010:60), desde la visión y habilidades desarrolladas que se tenga como maestro, será en la manera que enseñaran a sus estudiantes en este caso la producción de textos, como dice Domínguez (2010:62) “nadie da lo que no tiene”.

Es importante como docentes ser conscientes de la necesidad que se tiene de seguirse preparando para ser mejores maestros y aportar a la sociedad, tener la “deontología docente” (Domínguez, 2010:59), es decir, la ética profesional para

seguir ejerciendo como maestros, porque “El verdadero docente ha de estar en aprendizaje permanente, inmerso en un proceso continuo, sin límites, de proceso personal y profesional” (Gamargo & Rojas, 1998) citado en (Domínguez, 2010:59).

Con ello los objetivos o propósitos de la enseñanza de la lengua deben de romper con la concepción tradicional tecnicista en el que se redactan únicamente en términos de conductas observables para determinar el aprendizaje obtenido, podrían redactarse en términos del desarrollo de capacidades que los estudiantes pueden alcanzar y no solo en la etapa final sino durante todo el proceso de aprendizaje.

Confirmando que desde esta visión, el papel del profesor es fundamental, ya que él tiene los elementos necesarios para guiar a los estudiantes, da cuenta de distintas variables psicológicas, sociales, históricas, culturales y didácticas como menciona Nemirosky, Myriam (1999), pero sobre todo el compromiso que asuma como profesor con entusiasmo, y por qué los niños detectan estas actitudes y por tanto el maestro con ellas genera interés o desinterés, “Es en la formación docente donde descansa el éxito o el fracaso de los cambios e innovaciones” (Serrano, 1998) citado en (Domínguez, 2010:59).

En esta misma dirección Escalante de Urrecheaga & Caldera de Briceño señalan estas responsabilidades docentes como la enseñanza del contenido, de los conceptos, pero también del procedimiento para llegar al aprendizaje que sea significativo y algo que rescatan muy preciso es la selección del material el cual “si el mismo es muy difícil el lector se frustrará y probablemente perderá interés; y, por el contrario, si es muy fácil el lector se aburrirá” (2005:114) por ello la importancia de saber cuál utilizar en el proceso y sobre todo conocer a los estudiantes.

Si bien es cierto que la escuela debe favorecer en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, en el saber no solo en los componentes lingüísticos enfocándose únicamente en el desarrollo de la competencia lingüística como la gramática o el vocabulario, sino también tomar en cuenta el saber hacer y el ser o como bien menciona Delors, J. (1996) con los cuatro pilares de la educación:

[...] los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (1996:01).

En la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, El saber hacer, el saber ser y el saber aprender a convivir juntos, referido al desarrollo de las destrezas y habilidades en su funcionalidad y uso del lenguaje, tomando en cuenta también los componentes sociolingüísticos y pragmáticos, como defiende Lomas (2014):

[...] la importancia de entender como objetivo esencial de la enseñanza de las lenguas el fomento del aprendizaje comunicativo del alumnado, es decir, la enseñanza de los saberes, de las destrezas y de las actitudes que hacen posible un intercambio comunicativo correcto, adecuado, coherente y eficaz en las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana (2014).

Estas ideas concuerdan con lo que sostiene Liliana Montenegro en el que defiende este enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y en el que plantea que entre los objetivos de la educación lingüística está que el estudiante “sepa usar la lengua según el contexto comunicativo en el que se desenvuelva y según una intención comunicativa precisa, apropiada al conjunto de valores de su sociedad” (2010:45), tanto en la lectura, la escritura, la oralidad al hablar y al escuchar, por ello la idea que la escuela no puede consistir en que sean transmisora de conocimientos.

Para ello se plantea algunas características que la escuela debe considerar para llevar a cabo este enfoque comunicativo, propuestas por Breen (1987 a y b), citado en Liliana Montenegro (2010:53) y que son las siguientes:

- Adquisición y dominio de la competencia comunicativa
- Articular el conocimientos formal de la lengua con conocimiento instrumental o funcional
- Adquirir no solamente un saber lingüístico, sino un saber hacer con la lengua
- Perspectiva cognitiva

Estas características mencionadas son de suma importancia para llevar a cabo la producción de textos con los estudiantes, que ellos desarrollen precisamente esta competencia comunicativa y funcional, porque el lenguaje no solo oral si no el escrito se aprende a través de la experiencia comunicativa, y como argumenta Kalman (2004:39) “permite entender cómo se habla y con quién, cuándo se escribe y de qué manera. Esto implica tener acceso a las prácticas sociales, es decir, interactuar con personas que usan el lenguaje” de lo que deseen expresar a través de sus escritos, que estén conscientes del propósito comunicativo que existe en cada tipo de texto a producir y tenga sentido, saber hacer con la lengua y no se imponga lo que se deba producir, sino que parta de sus intereses y necesidades.

Lomas, Osorio y Tusón (1997) proponen el módulo didáctico para desarrollar el enfoque comunicativo y desarrollo de la competencia comunicativa del lenguaje, en el que se planifica tomando en cuenta tres elementos: las finalidades u objetivos que no se reduzcan a conductas observables cuando se llega al aprendizaje, sino que se planten las capacidades a desarrollar en el estudiante y las competencias comunicativas las cuales se desarrollan “a través de sus relaciones sociales y afectivas con las personas que integran su mundo” (Kalman, 2004:37), para llegar a su aprendizaje y durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no solo en el final, que sea contextualizado y adecuado a las circunstancias de las escuelas y de los estudiantes, pero esto dependerá de la concepción que se tenga de la enseñanza de la lengua.

El segundo elemento que tiene que ver con los contenidos que si bien es cierto están en el currículo oficial, dependerá de las necesidades de los estudiantes que el docente tenga el trabajo de seleccionarlos y organizarlos para favorecer el aprendizaje, sin perder de vista el proceso y que los contenidos tengan relación con la evaluación en todo momento. En la enseñanza del lenguaje existen dos microcontenidos que se deben de tomar en cuenta que son: el uso comunicativo y la reflexión de ese uso que se le da.

Y el tercer elemento que es la evaluación de las actividades y el seguimiento, las actividades van a responder al poder lograr los objetivos planteados considerando los conocimientos previos, qué es estudiante comprenda, se exprese y reflexione, se parte de su proceso de aprendizaje y que la evaluación sea meramente formativa porque no se evalúa el final si no todo el proceso, además con la autoevaluación y retroalimentación del trabajo realizado en el proyecto apuntando a las capacidades y competencias a desarrollar.

Villaseñor, Y. (2007) también habla sobre un enfoque comunicativo en este proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua a través de situaciones comunicativas reales, reconociendo los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, desarrollando estrategias significativas y contextualizadas haciendo énfasis en la comprensión y uso del lenguaje, así como el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, a través de la didáctica de la lengua la cual consiste en vivenciar la lengua como menciona Lomas (1999) “Saber hacer cosas con las palabras”, aprender a saber qué, cómo, cuándo , para qué y para quién y en donde el profesor sea mediador entre el estudiante y el aprendizaje a través de la cooperación mutua y los intereses de los estudiantes y no que sea un profesor que imponga las actividades.

La funcionalidad y uso del lenguaje, es importante replantear de qué manera en la escuela puede contextualizar la enseñanza y aprendizaje de la lengua, para Camps, Anna sustenta lo que es la didáctica de la lengua, que básicamente se refiere a las situaciones escolares y que tiene por objetivo central “el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la lengua” (1993:210)

Aterrizando sobre la enseñanza y aprendizaje en la producción de textos escritos para Cassany, Luna y Sanz (2002:258) mencionan que se requiere de microhabilidades que permiten el desarrollo (en este caso) de la producción de textos y están la de conceptos, es decir, del código lingüístico en donde se retoma la ortografía, léxico, morfosintaxis, presentación, estética, gramática, coherencia,

cohesión, pero también de microhabilidades de procedimientos desarrollando habilidades psicomotrices que tiene que ver con la caligrafía, pero también de habilidades cognitivas como lo es la planificación de un texto (generar ideas, formular objetivos), la redacción del mismo y la revisión y también sobre las microhabilidades de actitudes, es decir, el desarrollo de valores, opiniones, motivaciones y el placer de producir un texto, el retoma todas desde un enfoque constructivista y no conductista mecanizado enfocarse en las microhabilidades conceptuales del código lingüístico.

Cassany también plantea la importancia de poder desarrollar textos en situaciones de comunicación a través de un modelo de expresión escrita que permita escribir el texto que se va a realizar planteado por Flower Hayes (1980 y 1981) citado en Cassany (2002) planeando tres procesos básicos relacionado con las microhabilidades procedimentales que son estas habilidades psicomotrices pero también cognitivas como lo es: hacer un plan que consiste en realizar un representación mental de lo que se quiere escribir, cómo y con qué propósito, es decir, organizar el texto, otro proceso es la redacción de lo que se planeó transformarlo a la escritura, escribiendo y replanificando a su vez realizando el último proceso que es revisarlo, comparando el texto, retocándolo y mejorándolo, todo esto a través de un mecanismo de control que funge como un monitor encargado de regular y decidir en qué momento trabajara cada proceso.

Existen diversos enfoques y modelos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las diversas microhabilidades de la escritura que se enfoca desde modelos analíticos como sintéticos y Cassany (2002) muestra cuatro: el gramatical que es el más común en la escuelas porque se enfoca en los conocimientos y el dominio gramatical del sistema de la lengua, el funcional que es uno de los enfoques al que se le dará prioridad por tener énfasis en la comprensión de la utilización de la lengua escrita así como en la producción de textos, el procesual que también en este enfoque se ahondará mayormente por que se tomara en cuenta el proceso para la adquisición de la lengua escrita y no solo el resultado o el producto final y con ello desarrollar procesos cognitivos de la composición del texto y el de los contenidos haciendo

transversalidad con otros contenidos pero al mismo tiempo desarrollando la comprensión de la lengua.

h. Estrategias para la producción de textos literarios e informativos

A continuación, se presentan algunas de las estrategias para llevar a cabo en la intervención pedagógica sobre la producción de textos literarios e informativos en el que se toma en cuenta a Cassany, Luna y Sanz (2002) con las estrategias de redacción, a Gianni Rodari (1973) con sus estrategias de la gramática de la fantasía, derivado de la concepción que se tiene sobre la producción de textos de acuerdo diagnóstico específico elaborado a los estudiantes con los que se llevó a cabo la intervención como un proceso cansado, tedioso y aburrido, relacionado con la copia, sin sentido y significado para los estudiantes, ya que no son utilizadas en sus contextos reales y sociales, sino se ve como un aprendizaje escolarizado, más que funcional.

El uso total de palabra como dice Silveyra (2002) en el que la palabra no solo es una herramienta, sino también es creadora, porque a través del juego se despierta el interés, y en la que el docente toma en cuenta no lo que él desee crear, si no los estudiantes. También es importante cuidar las preguntas orientadoras que no condicionen a los estudiantes a elegir una si no abrir el panorama a que ellos imaginen, por ejemplo: la creación de un personaje a través de un binomio fantástico, o a partir de palabras dadas sean disparadoras para crear sus propios textos y el mantener un clima relajado que favorezca la producción también es importante y como dice Rodari citado en Silveyra (2002) "El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo".

Estas estrategias se relacionan con el juego como sustentan Vygotsky, Dewey y Piaget, citados en Goodman, K y Y. Godman (1993), el poder del juego en el aprendizaje infantil permite que los niños ejerciten su imaginación y creatividad y se remitan a sus experiencias extraescolares, además media en el aprendizaje de los niños (Vygotsky, citado en Goodman, K y Y. Godman:1993) y ello aporta en la

elaboración de sus producciones de textos. Aunado a esta parte del desarrollo de la creatividad, al momento de producir sus textos los niños lo hacen de manera creativa porque nace de ellos, de sus experiencias, de su interés, de su necesidad y así ser significativo para ellos y no como la copia del texto que lo hace ser aburrido y sin sentido, como sostiene Condemarín & Cadwick “la escritura creativa es aplicado con más propiedad a las composiciones espontáneas imaginativas que se elaboran como producto de la fantasía o la experiencia” (1994:145).

1) Estrategias de redacción de Cassany, Luna y Sanz (2002):

Es la propuesta de algunas estrategias que permiten al estudiante elaborar textos comunicativos y de redacción, que desarrolla la libertad de escribir, que se tenga una función comunicativa, funcional, con destinatarios reales.

- **Historias para manipular (cuento)**

Consiste en rehacer una historia. Se puede continuar una historia empezada, buscar un principio para un final ya determinado, reescribir la misma historia variando algún elemento, etc.

- **Dibujos o imágenes (poema e informe de experimento)**

El dibujo es una fuente de inspiración y un recurso para el escrito. Además de la práctica tradicional de acompañar los escritos con dibujos, se puede buscar la inspiración en fotografías, vídeos, murales, etc. Se pueden escribir o diseñar caligramas, esquemas gráficos con textos, poemas acrósticos con dibujos, mándalas (dibujos simbólicos de formas geométricas), etc.

- **Técnica 1+1=1 (cuento)**

Consiste en imaginarse un objeto, un concepto o un ser nuevo a partir de la suma de dos conocidos, y describirlo en una redacción. Por ejemplo: ¿Cómo podría ser un invento nuevo, que fuera la mezcla de una botella y un reloj? Podría ser una

botella que tuviera una sirena y sonará cuando se bebiera demasiado líquido. O ¿cómo podría ser un nuevo deporte que mezclara el fútbol y el baloncesto? ¿Y un animal, una planta o una comida nueva? Gianni Rodari (1973), en su Gramática de la fantasía, presenta una nueva técnica parecida llamada binomio fantástico, consistente en asociar dos cosas muy diferentes y crear una nueva.

- **Las metáforas (poema)**

Consiste en describir un objeto, una persona o un tema cualquiera, desconocidos o nuevos, haciendo metáforas y comparaciones con cosas conocidas y próximas al alumno. Por ejemplo: Imagina que tienes que explicarle a Tarzán qué es un coche. Escribe qué le dirías, comparando un coche con cosas que él pueda conocer (animales y objetos de la selva). Así: es como un elefante grande, corre como una gacela, tiene dos ojos luminosos como los búhos... También se puede escribir a partir de una personificación: ¿Cómo ves los cinco primeros números (0, 1, 2, 3, 4 y 5) ¿A qué se parecen? ¿Cómo te los imaginarías si tuvieran vida? ¿Y las cinco primeras letras: A, B, C, D, E?

- **Palabras, frases y redacción (poema)**

Consiste en elaborar una redacción paso a paso, haciendo una lista de palabras, después un conjunto de frases con las palabras y, finalmente, ordenar las oraciones para formar un texto.

- **Textos reales y verosímiles (carta)**

Al margen de la discusión redacción/textos comunicativos, también es motivador crear situaciones reales de comunicación para los alumnos. El hecho de saber que un lector real, distinto al profesor, leerá lo que se está escribiendo, anima a escribir y a hacerlo mejor.

2) Estrategias de la gramática de la fantasía de Gianni Rodari (1973):

Son estrategias que permiten “el arte de inventar historias”, de ser libres de crear textos literarios con la belleza del lenguaje y de echar a volar su imaginación.

- **Binomio fantástico (cuento)**

Se trata de unir dos conceptos o ideas que aparentemente no tengan relación entre ellas y crear una chispa creativa de la que surgirá una idea para un texto narrativo, un personaje, etc. la unión de una palabra, sólo cuando encuentra con una segunda es la que provoca y obliga a salir del camino de la monotonía, a descubrirse nuevas capacidades de significado, ejemplo: perro + armario = el perro con el armario, el armario del perro, el perro sobre el armario, el perro en el armario, etc.

3) Estrategia de los rincones:

¿Cómo acercar a los niños a la palabra, a su uso, a que lean, a que escriban?, desde la experiencia de Oviedo se logra al motivar a los estudiantes precisamente acercarse a la palabra, pero a través de sus propios interés, ya que para dar inicio a ser un lector da como sugerencia empezar por una “literatura barata” (2006:15) en la que se ejercita el hábito de leer cualquier cosa, pero leer, lo único en lo que menciona no se debe caer es quedarse estancado, sino seguir avanzando en la selección incluso de lo que se lee, ser más críticos y analíticos de lo que se consume en el sentido de lo que cada lectura puede aportar, no porque sea mal, sino porque es importante avanzar en el proceso de ser lector y saber analizar el material, por ello el rincón de los libros es una excelente estrategia que permite acercar a los niños a leer lo que desean empezando por esta lectura barata de la que habla Oviedo, una lectura que nazca de ellos y no por obligación.

El uso de rincones defiende Gil & Soliva (1993) permite en los estudiantes fomentar la cooperación, ya que dentro de ellos pueden proponer las actividades que desean trabajar y en las que participaran con los demás, además de apoyarse

entre ellos y aprender a compartir, así como su autonomía porque deciden por ejemplo en el rincón del buzón si realizan su carta a sus compañero, de qué manera, uso de material, intención, y dentro del rincón de los libros (biblioteca) deciden qué libro leer y la actividad a elaborar, dibujo, cuento, carta, poema, etc.

4) La asamblea

La asamblea como una de las técnicas de trabajo Freinet aporta dentro de los proyectos al tomar acuerdos y de toda la organización que en el aula va surgiendo “supone un aprendizaje democrático de primer orden para nuestro alumnado, puesto que se trata de una práctica de democracia directa, al ser la asamblea soberana para proponer y decidir sobre todo lo que afecta a la vida de la clase”. (MCEP, 2015:28)

La asamblea en la realización de un proyecto permite a los estudiantes poder debatir sobre la organización del mismo, en el que los niños sean partícipes de su construcción y llegar a un consenso, es decir, que todos estén de acuerdo o se busque el bien común, para la elección de lo que ellos vayan proponiendo, los acuerdos se deben de ir registrando por medio de un relator o secretario, el moderador o presidente tendrá la tarea de ir moderando al dar la palabra, el garantizar que se respeten las reglas y el escrutador que será el encargado del conteo de votos.

La asamblea organiza toda la vida de la clase y en ella todos los alumnos y alumnas tienen derecho a participar y a decidir como uno más. El maestro o la maestra están en igualdad de condiciones y su voto vale lo mismo que el de sus alumnos (MCEP, 2015:29).

Como sostiene Malaguzzi (2001), fomentar el poder trabajar de manera cooperativa, viendo por el bien común de todos y no de manera individualista viendo solo el beneficio propio, ya que todos aprendemos de todos y nunca dejamos de aprender, por el hecho de que somos ignorantes en diversas cosas, esto tiene relación con la producción de textos, cuando se realiza en plenaria y entre todos aportan ideas que permiten esa construcción.

i. La evaluación y los tipos de evaluación para la producción de textos

¿Por qué repensar y recrear la escuela en el proceso de aprendizaje y evaluación?, ¿Por qué es importante reflexionar acerca del quehacer docente y repensar qué se está enseñando y cómo lo evalúa?, ¿Por qué se está enseñando?, ¿Para qué se enseña? ¿Cómo se enseña?, son interrogantes que vale la pena analizar y dar cuenta de lo que acontece en el sistema educativo y con ello poder recrear la escuela acorde a las necesidades de los estudiantes, porque no está funcionando para satisfacer los objetivos al servicio de los ciudadanos, de los estudiantes como bien menciona Álvarez Méndez (1995).

Por el contrario, se están satisfaciendo objetivos con fines políticos e ideológicos desde un sistema opresor en el que únicamente importan los resultados obtenidos en una evaluación meramente sumativa, en la que importa únicamente los resultados como lo son las pruebas estandarizadas y homogénicas, para seleccionar y clasificar a las personas.

Se trata de la evaluación vista como una herramienta que permite evaluar un proceso, sin embargo, esta evaluación ha sido inalterable, es decir, no hay cambios en ella porque se sigue evaluando a través de un examen, en la que la evaluación pareciera ser sinónimo de examen, pero no es así.

La evaluación no es solo un examen es un instrumento que permite emitir un juicio de valor respecto al proceso de aprendizaje, pero no es el único, existen diversos instrumentos, técnicas e incluso diferentes tipos de evaluación que responden a diferentes características en este proceso y como las que plantea Pimienta Prieto (2008) que a continuación se presenta (Ver Fig. 24).

Fig. 24 Tabla sobre los tipos de evaluación (Pimienta Prieto, 2008)

Según la función que realiza	Según su normotipo (referente de comparación)	Atendiendo al tiempo	Atendiendo a los agentes intervinientes (personas que participan en la evaluación)
<ul style="list-style-type: none"> • Sumativa Pertinente para la emisión de juicios acerca de productos y procesos considerados concluidos. Su objetivo es determinar el valor al final de un proceso dirigida fundamentalmente a la toma de decisiones finales, es decir, contribuir a la mejora final (como la selección de estudiantes en un examen) • Formativa Se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se retroalimenta a los estudiantes para mejorar el proceso de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Nomotética Comparar los aprendizajes de los estudiantes con un referente externo existen dos tipos de referentes: 1. <i>Evaluación normativa:</i> Comparación de los aprendizajes con una norma (PISA, ENLACE) 2. <i>Evaluación criterial:</i> Comparación de los aprendizajes con un criterio (competencias, propósitos) • Idiográfica Evaluación también llamada dinámica, pues pretende evaluar la potencialidad del ser humano (Vygotsky ZDP) Comparación de uno mismo para ver el avance alcanzado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inicial Tiene un fin diagnóstico que lleva a tomar decisiones sobre la orientación del proceso al inicio del ciclo escolar No solo aplicar un examen, sino puede ser un portafolios que contenga los datos personales en una ficha, acta de nacimiento, resultados de exámenes médicos, entrevistas de padres, maestros, medico, estudiantes, entre otros. • Durante el desarrollo del proceso Consiste en la valoración continua del aprendizaje, pero también en la revisión del proceso de enseñanza (contribución a la construcción de los conocimientos) Permite mejorar le proceso de enseñanza, pues se reorienta a tiempo las metodologías utilizadas para alcanzar los propósitos deseados Enmarca todos los productos obtenidos por los estudiantes Los estudiantes reciben retroalimentación de sus avances o facultades para la mejora Valioso momento para la evaluación de las actitudes (a través de un diario) • Final Referida a la evaluación de acuerdo a su función la <i>evaluación sumativa</i> Implica un proceso de reflexión en torno al cumplimiento de los propósitos del programa en un momento determinado (fin de curso, de ciclo escolar) Su objetivo va dirigido a valorar una parte del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación Permite a los estudiantes introducirse en la autovaloración acerca de sus procesos y actuaciones, resulta constructivo por la reflexión hecha acerca de los procesos de aprendizaje (metacognición) y a la contribución de tomar consciencia de como se aprende • Coevaluación La evaluación entre pares es un medio valioso para la emisión de juicios de valor e incluso en cuanto a las actitudes (portafolio – presentado al termino e inicio del ciclo escolar) • Heteroevaluación La realiza una persona sobre otra acerca de su actuación, productos y en general su proceso de aprendizaje Contribuye a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia con aportes de Pimienta Prieto (2008)

Como se observa cada tipo de evaluación va encaminado y tiene un fin específico, un objetivo y una razón de ser, esto no quiere decir que uno u otra sean malas o erróneas, pero se debe mirar la finalidad principal en cuanto a la evaluación y hacia dónde se quiere dirigir, en qué sentido, desde cuál enfoque.

Pimienta (2008), nos invita a reflexionar sobre que la evaluación se planea y en donde se debe de tomar en cuenta al estudiante en la construcción de instrumentos que permitan precisamente evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de mejorar y lograrlo y no solo a través de un examen como sinónimo de la evaluación.

Por otra parte, Díaz Barriga (2005), no está alejada de este pensamiento de Pimienta porque ella habla de una evaluación auténtica, es decir, que sea congruente en lo que se enseña y se evalúa, como dice Pimienta planearla, desde una perspectiva

situada, es decir, en contextos reales y necesarios para los estudiantes dirigida desde el constructivismo y no cumpliendo con los objetivos de una ideología y política dominante como menciona Méndez (1995).

La evaluación auténtica de Díaz Barriga que coincide con lo que es la evaluación formativa y la evaluación como “enjuiciar mediante un proceso sistemático de recopilación de datos y la comparación con unos criterios (o normas) claramente establecidos para facilitar la toma de decisiones” de Pimienta Prieto (2008:33) y por otro lado está la evaluación de desempeño, es decir, la evaluación inmóvil de la que se habla en principio priorizando la evaluación sumativa de la que habla Prieto, así como la medición y el colocar una calificación.

En la producción de textos se toman en cuenta los instrumentos de evaluación pero en todo el proceso, desde el inicio hasta el final, además que se una evaluación formativa al tener un apartado de análisis e interpretación en cada proceso a desarrollar en sus producciones y porque integra todos los procesos de aprendizaje del estudiante y no únicamente el final, permitiendo que se regule y tome el control del desarrollo de sus propias competencias y que a través de la sistematización metacognitiva y metalingüística se autoevalúen en un proceso reflexivo sobre lo aprendido y no únicamente sumativa, además de hacer las evaluaciones desde el criterio de la maestra (heteroevaluación), pero también en colaboración con todos y con uno mismo en las coevaluaciones y autoevaluaciones en los contratos colectivos e individuales. Además, que la evaluación debe ser contextualizada como un medio permanente para apoyar a los estudiantes a reforzar sus aprendizajes.

Por otra parte, dentro de los planes y programas de estudio 2011, en los Principios pedagógicos se menciona un principio que tiene que ver con la evaluación y cómo es que se toma en cuenta, corresponde al número 7 y se llama: Evaluar para aprender, el cual tiene un enfoque formativo y toma en cuenta lo cuantitativo y lo cualitativo, habla acerca de diversos tipos de evaluación que a continuación se mencionan:

- Evaluación diagnóstica que tiene que ver con los saberes previos de los estudiantes.

- Evaluación formativa en el que se toman principalmente los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus avances.
- Evaluación sumativa en primaria y secundaria, en donde se mencionan los criterios de acreditación para dar una evaluación numérica, mientras que en preescolar no existe ya que se acredita por el hecho de haberlo cursado el nivel.
- La autoevaluación es para dar a conocer y valorar sus procesos individuales de cada estudiantes y actuaciones de su aprendizaje.
- La coevaluación en la que se aprende a valorar los procesos y actuaciones entre compañeros y siempre con responsabilidad.
- La heteroevaluación es la que va dirigida y aplicada por los docentes.

Sin embargo, en los libros de texto solo viene en la parte final de cada proyecto una autoevaluación y al final de cada trimestre una evaluación dirigida hacia lo conceptual de lo aprendido por los niños en los proyectos realizados durante ese tiempo, es por ello que desde la didáctica que se trabajó sobre Pedagogía por Proyectos se ve a la evaluación desde una mirada distinta ya que toma al estudiante de manera holística y en donde se toma en cuenta todo el proceso.

A continuación, se plantea el trabajo realizado con el sustento teórico de la Pedagogía por Proyectos, siendo una manera distinta de enseñanza y aprendizaje, vista desde una concepción constructivista y que tiene que ver con lo que planeta Lomas y Cassany en la enseñanza de le lengua, de manera que se complementan, Pedagogía por Proyectos en una estrategia que permite tomar en cuenta al estudiante como persona activa en su conocimiento, desarrollando autonomía en la propia persona y encaminando al papel del maestro como mediador del aprendizaje y de los estudiantes, teniendo una visión horizontal, contrario a la concepción tradicional de la figura del maestro como persona impositora.

2. Una mirada diferente para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos literarios e informativos

En este apartado se presenta una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje sobre el proceso de leer y escribir, a través de Pedagogía por Proyectos (PpP) para garantizar la entrada de textos mediante la comprensión y la producción, así como la construcción de estrategias y competencias. Esta propuesta didáctica se sostiene por un marco teórico de referencia, que tiene por objetivo alcanzar una concepción del aprendizaje de la lectura y de la producción de textos en situaciones reales de expresión y comunicación.

a. Conceptualización

Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación en el desarrollo de competencias, saberes y formación de personalidades, aquí los estudiantes forman parte de su propio aprendizaje y el maestro deja de imponer y se convierte en facilitador entre los estudiantes y su aprendizaje, además de verse como un aprendiz más que se relaciona con sus estudiantes de manera horizontal. Es una propuesta pedagógica pensada para trabajar de manera presencial; sin embargo, por las condiciones de trabajo a distancia derivadas de la pandemia causada por el virus SARS- CoV-2 se hicieron algunas adecuaciones.

1) Origen de Pedagogía por Proyectos

Inició en Francia en 1982 como una estrategia de formación y como consecuencia de los resultados en evaluaciones en educación elemental, donde se dejaba ver que los estudiantes tenían dificultades cuando se trata de poner en práctica la coordinación de informaciones y la construcción de significados para comprender un texto.

Algunos años más tarde en la época de los 90, la estrategia se llevó a América Latina en Chile donde se probaron algunos otros caminos posibles y de éxito como acercar a los estudiantes a la cultura de la lengua escrita, a la automatización de los procesos

de comprensión y producción de textos escritos de manera que sea progresivo los procesos de lectura y escritura. Prepara un proyecto con el objetivo de “reformular una propuesta didáctica de conjunto para la enseñanza/aprendizaje de leer y escribir” (Jolibert & Jacob, 2003:11).

Para el “año 2000 llega a México por invitación de la SEP, presentó dicha propuesta en la UPN Ajusco dando a conocer su trabajo y logrando difundirlo en el país” (Camacho San Vicente, 2013:17), sin embargo, es la Maestría en Educación Básica (MEB) de la UPN y la Red del Lenguaje quienes han implementado en educación básica la propuesta, llevándolo a la práctica y a lo real.

2) Concepción de la cultura escrita desde Pedagogía por Proyectos

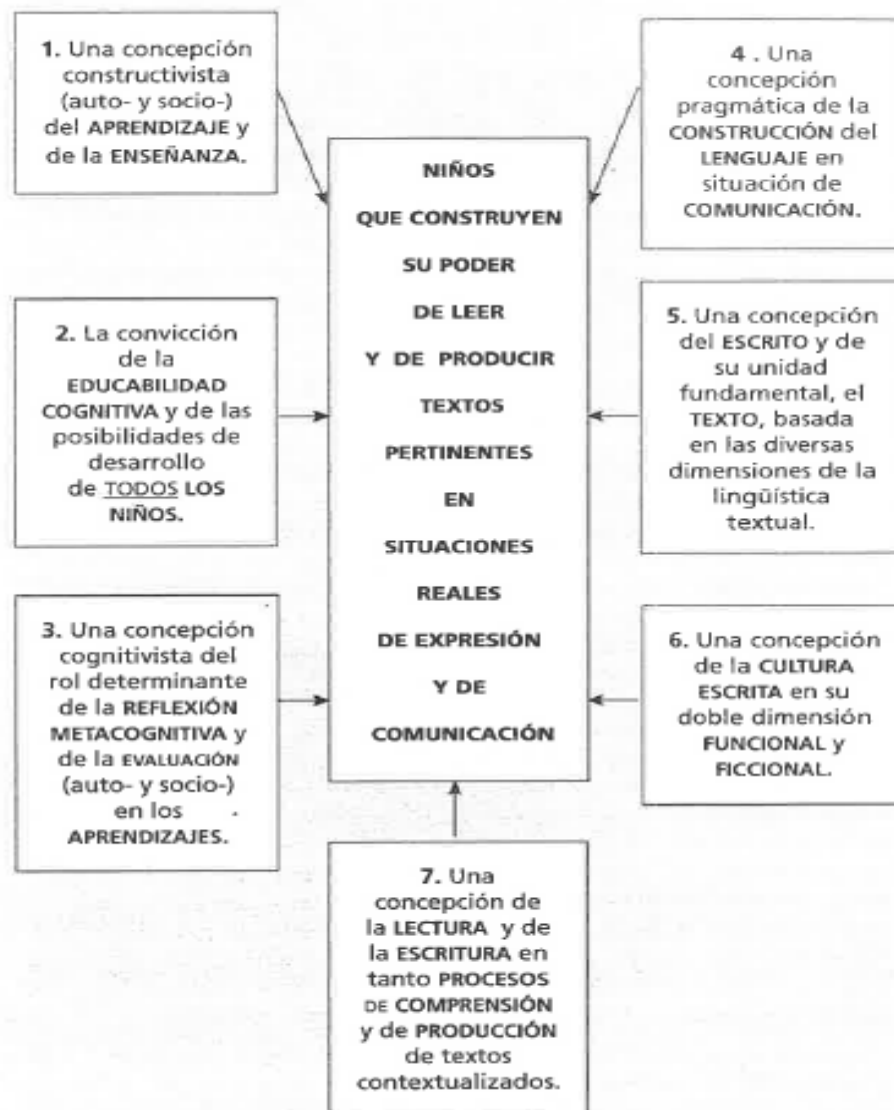
Parte de la idea que no se puede separar el proceso de lectura y el de escritura porque ambos son complementarios uno de otro, y en el que está implícito en ambos procesos el desarrollo del lenguaje oral, además de ser procesos que se trabajan desde la etapa temprana o inicial, desde el lenguaje oral y como se va desarrollando y en donde la lectura permite comprender el mundo y por otro lado la escritura en la producción de textos sirve para comunicar al mundo sobre el mundo. Además, que se trata que los niños al leer interroguen el texto y al momento de producir sus textos los planifiquen y elaboren, haciendo uso del lenguaje oral.

Entonces leer y escribir se inicia en un primer momento el poder “Vivir en textos” (Jolibert & Sraïki, 2009:55), donde el niño aprender a reconocerlos, pero sobre todo a utilizarlos, es aprender a construir el “significado de un texto dado, ya sea para leerlo o escribirlo, basándose en el aprendizaje de estrategias diversificadas, la identificación de procesos y de operaciones mentales” (Jolibert & Sraïki, 2009:55). También es reconocido como un proceso sistemático en donde se requiere de una reflexión metacognitiva sobre lo aprendido para leer y escribir, donde se autoaprende, contrario a la memorización que no lleva a la reflexión de estos procesos individuales, este es un proceso que se lleva poco a poco por la complejidad que conlleva.

b. Marco teórico de referencia

El marco teórico de referencia para sostener una enseñanza/aprendizaje de la lectura y de la producción de textos escritos que tenga la posibilidad de ser eficiente, se presenta a continuación: Como centro se pone a los niños y su poder de leer construyendo y produciendo textos en situaciones reales de su uso. Sostenido por siete fundamentos importantes (Ver Fig. 25)

Fig. 25 Marco teórico de referencia



Fuente: Jolibert & Sraïki, 2009:15

1) Una concepción constructivista

El primer fundamento del marco teórico está enfocado en una concepción general constructivista sobre la enseñanza-aprendizaje, con ello se retoma el concepto de paradigma desde el punto de vista Kuhniano citado en (Rojas, 2002:60), como un modelo en la “construcción y la evolución del conocimiento científico”, en donde se toman las variantes tiempo y cambio, respecto a lo vivido, sin embargo, la construcción de este conocimiento científico en la educación se queda corto, ya que la educación abarca una serie de situaciones complejas y de estudios profundos.

En 2002, Rojas sostuvo que existen 5 paradigmas en la psicología de la educación, que explican el conocimiento en la educación, de los cuales desde PpP da prioridad al constructivista que engloba lo psicogenético (cognitivo) de Jean Piaget y lo sociocultural de Vygotsky.

En la teoría genética donde el principal exponente es Piaget, él cual plantea dos atributos: el primero la *organización*, donde se plantea que la inteligencia está formada por estructuras o esquemas de conocimiento, las cuales conducen a conductas diferentes en situaciones específicas y la segunda característica de la inteligencia, la *adaptación*, conforma por dos procesos simultáneos: la *asimilación* y la *acomodación*.

La *asimilación* entendida como el proceso que realiza el sujeto cuando interioriza el nuevo objeto o evento a una estructura comportamental y cognitiva; y la *acomodación* que consiste en la modificación de esquemas para poder incorporar a esa estructura cognoscitiva nuevos objetos o conocimientos, ambos procesos ayudan en el desarrollo cognitivo y se alternan o relevan buscando el equilibrio para intentar entender el mundo y adaptarse al entorno.

En PpP los estudiantes desarrollan interacciones con los objetos y personas que lo rodean, de esta manera realiza una estructura mental (esquemas), es decir, va representando la organización de esa nueva información en su mente a partir de los conocimientos previos que tenga transformando y construyendo el conocimiento,

haciéndolo propio. En cuanto a lo sociocultural Vygotsky menciona que el individuo no es la única variable del aprendizaje, su historia personal, clase social, época histórica, herramientas que tiene a su disposición, son variables que apoyan el aprendizaje y son parte integral de él.

El papel del maestro dentro del paradigma constructivista promueve el desarrollo y la autonomía de los estudiantes, favorece una búsqueda activa y continua del significado mediante actividades reales y con ello construir conocimientos a partir de las experiencias y tomar en cuenta los elementos motivacionales para llevar a cabo aprendizajes significativos.

En el paradigma sociocultural promueve la enseñanza en situaciones interactivas y conjuntas. Coincidente con Jolibert, Jacob & Sraïki (2003 y 2009) en el cual su objetivo central era desarrollar PpP como una estrategia que permite la transformación del medio en la escuela tanto en los niños como en los docentes, apostando a una formación continua y a desarrollar una mirada diferente de transformación significativa de sus prácticas educativas.

El papel del estudiante en el paradigma constructivista es un sujeto activo de su propio conocimiento, que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que elabora interpretaciones sobre los contenidos. En el paradigma sociocultural el estudiante reconstruye los saberes, además de ser un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales.

En cuanto a la evaluación en el constructivismo se realiza sobre los procesos, nociones y competencias cognitivas de los estudiantes. En lo sociocultural es una evaluación dinámica, diagnóstica para potenciar el aprendizaje y centrada en los procesos en camino de desarrollo.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos escritos algunas estrategias que podrían abordarse para este proceso serían por una parte las planteadas por Barriga & Rojas (1999) en las que se establece objetivos o metas, se realizan preguntas en todo momento (inicio, proceso y final), utilizar organizadores

gráficos, ilustraciones, organizadores previos; las mencionadas por Gaskins & Elliot (2005) con la selección de textos, comparar información previa y nueva, monitorear y corregir, transferir y aplicar, investigar, resolver problemas reales, tomar decisiones, evaluar, revisar, confeccionar borradores y las de Jolibert (2003) con utilizar las paredes textualizadas, rincones, textos funcionales, módulo de interrogación de textos y módulo de escritura.

2) Educabilidad cognitiva

El segundo fundamento del marco teórico está sustentado bajo una educabilidad cognitiva de los niños y de sus posibilidades, de acuerdo con Feuerstein (2012) y la teoría de la Modificabilidad Cognitiva que favorece el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento, que no sólo están implícitos en las actividades escolares, sino también en las situaciones de la vida social y familiar del niño y con ello la modificación que consiste en la capacidad de partir desde un punto de su desarrollo, en un sentido diferente de lo predecible hasta ese momento, según su desarrollo mental, él explica que sí se puede modificar el sujeto independientemente de sus condiciones sociales, económicas, genéticas o de su contexto, por medio de la mediación y del estímulo.

La mediación es el medio por el cual se optimiza y dirige el desarrollo de la capacidad intelectual de un individuo, para cambiar su estructura cognitiva (inteligencia), es decir, nadie queda en blanco, aunque existan adversidades para lograr su aprendizaje, siempre se puede modificar o cambiar la estructura cognitiva, a través de una construcción activa, en donde no importa la cantidad de aprendizajes que tengas en mente, si no que puedas usarlas para desenvolverte en la vida y con este medio se refiere a las personas que fungen como mediadoras, entre el aprendizaje y el sujeto que aprende, así como a las estrategias utilizadas para el desarrollo del potencial del estudiante y a los ambientes de aprendizaje.

Esta modificabilidad da como resultado una reestructuración mental y cómo el docente se convierte en ese maestro modelo y en esta figura motivadora al decir ¡Tú puedes!, automáticamente el ambiente está siendo favorecedor para el estudiante,

también cuando se tomen en cuenta estrategias específicas y retomando los conocimientos previos, creando oportunidades para que el niño elija lo que quiere aprender y lo que importa es darle valores para que, a partir de ellos, pueda crear valores y significados propios, relacionado con PpP los niños elaboran sus contratos colectivos e individuales (Jolibert & Sraïki, 2009:34), en donde realizan estas reflexiones.

3) Concepción cognitivista del rol de la reflexión metacognitiva y evaluación en los aprendizajes

El tercer fundamento del marco teórico sobre la concepción cognitivista en el rol de la reflexión metacognitiva y evaluación en los aprendizajes, aquí se va reflexionando sobre cómo es que llegaron de un punto inicial a un punto construido retomando la ZDP y que también está sustentado por Gaskins & Elliot (2005:82) “el aprendizaje es un proceso de construcción activa de sentido y en esta construcción se utilizan los conocimientos nuevos y viejos y de cómo aprender, facilitado por la motivación y concepto positivo de sí mismo”, en donde debe de haber un pensamiento orientado hacia: metas, que sea planificado, organizado y estratégico para lograr el cambio perdurable en el aprendizaje.

Aunado a esto los procesos mentales significan pensar y este pensar es determinado por: disposiciones, conocimiento y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, que surgen de operaciones mentales cómo, por ejemplo: el concentrarse, recoger información, recordar, organizar, analizar, generar, integrar, evaluar, etc.

Aquí existen dos medios para alcanzar esta modificabilidad del pensamiento que son las estrategias por un lado y por el otro los ambientes de aprendizaje, en ambos van inmersas las personas que también son mediadoras, en el caso del docente el papel que tiene es precisamente del mediador entre el aprendizaje y el estudiante, además de ser crítico, reflexivo y analítico, con ello poder decidir la manera de trabajar de acuerdo a las necesidades de los alumnos desde PpP, sin depender de un plan de estudio.

Respecto a los ambientes de aprendizaje se crean teniendo en cuenta el cambio de metas educativas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes según Bransford, Brown, & Cocking (2007:12) enfocándose en cuatro perspectivas en el estudiante: “conocimientos, habilidades, actitudes y creencias” que se observen en la escuela, tomadas en cuenta para el desarrollo del aprendizaje; en el conocimiento: se toma en cuenta el interés del estudiante, sus conocimientos previos sobre el conocimiento actual y se impulsa el sentido de “Formalización progresiva” (2007:17) que comienza con las ideas informales que los estudiantes llevan a la escuela y gradualmente los ayuda a observar cómo estas ideas pueden ser transformadas y formalizadas; en la evaluación: debe ser congruente con las metas educativas, se lleva una enseñanza diagnóstica, una evaluación formativa, es decir, realizando retroalimentación, autoevaluación y el trabajo colaborativo y finalmente en la comunidad (contexto) que son los ambientes interesados en la conexión de la escuela y la comunidad, desde los hogares, interacciones con los demás, actividades fuera de la escuela, medios de comunicación.

En cuanto a las estrategias cognitivas que son pensamientos y conductas, que influyen en la manera en que cada quien procesa la información y habilidad, como el término para los procesos mentales automatizados e inconscientes y metacognitivas, a través de estrategias para poder realizar una actividad mental de pensamiento, es decir, pensar, mover esquemas desde la estructura cognitiva que cada uno posee (Gaskins & Elliot, 2005).

Estas estrategias las presentan en dos etapas en la realización de una tarea: La primera sobre reflexionar, establecer metas y planificar. Y la segunda implementar estrategias para controlar factores vinculados a la tarea, persona y entorno, donde los estudiantes ponen en práctica estrategias de procesamiento de información, para adquisición o producción de conocimiento, dichas estrategias se presentan en la tabla (Ver anexo 19).

4) Concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situaciones de comunicación

El cuarto fundamento del marco teórico es la concepción pragmática de la construcción del lenguaje en situaciones de comunicación, Basurto (2006) sostiene que existen diversos enfoques utilizados para analizar cómo se producen los intercambios lingüísticos y comunicativos de las personas, conocer los procesos implicados en la expresión y en la comprensión de mensajes, investigar cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, subrayar el papel que juegan la interacción comunicativa y el contexto sociocultural en la adquisición y desarrollo de las competencias comunicativas al usar una o varias lenguas, también menciona a Osoro y Tusón citado por Lomas (1999:48) sobre los aportes del lenguaje en las diversas disciplinas y a lo largo de la historia como: la filosofía, informática, matemática, traductología, biología, didáctica, literatura, lingüística, semiótica, antropología, sociología, y psicología, con la intención de contribuir a la comprensión del hecho lingüístico y la influencia en la enseñanza porque podemos trabajar con ella desde estas diversas disciplinas.

Además de tomar en cuenta los modelos de comunicación que tratan de explicar la forma de intercambios de comunicación Mayor Sánchez (1984) citado en Basurto (2006) sostiene que tiene como base el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, las interacciones entre profesor y estudiantes, en este modelo se toma en cuenta el contexto en general y no solo referidos al lugar. Se pretende potenciar el uso del lenguaje para el cambio, o sea, el desarrollo del pensamiento, a través de la motivación, de que el docente sea un mediador y ver a la enseñanza del lenguaje como algo que está presente en la realidad, en la sociedad, de interés y como parte de las necesidades y no como algo lejano a la realidad.

5) Concepción del escrito (el texto)

El quinto fundamento del marco teórico toma en cuenta una concepción (lingüística) de la lengua escrita y de su unidad fundamental: el texto para Kaufman & Rodríguez (1993) es una “manera comunicativa de poder manifestar la intención de quien lo

comparte (autor)". Así también Jolibert & Jacob (2003) mencionan que para lograr los aprendizajes en lenguaje existe la necesidad de crear condiciones facilitadoras que permitan la formación de estas personalidades y la construcción de estos aprendizajes, con ello existirá un contacto más directo con los textos en las clases, ya que los textos son significativos para los niños, cuando interactúan de forma natural con ellos, en donde pueden sacar de ellos información, pero también el placer cuando se dan cuenta que el lenguaje escrito sirve para algo.

El proceso de la producción de textos se mira como un proceso de reconstrucción de conocimiento, que además es recursivo por su proceso de planificar, generar ideas, formular objetivos del ¿por qué? y ¿para qué? hacerlo, el redactarlo, revisarlo y mejorarlo, en el que los estudiantes se involucran y en el que el docente parte de las necesidades e intereses e ir introduciendo a los niños en la producción.

6) Concepción de la cultura escrita en su dimensión funcional y ficcional

El sexto fundamento del marco teórico en una concepción de la cultura escrita en su dimensión funcional y ficcional, donde está implícita la fantasía, creatividad y funcionalidad de la escritura en este sentido Kaufman & Rodríguez (1993) argumentan que no se descalifica a los proyectos en los que se abocan a la lectura de textos, porque puede ser deseable, cuando se leen poemas para disfrutar del placer estético, pero la misión de la escuela no consiste en formar escritores, debe contribuir a que los niños egresen convertidos en personas que escriben, siendo conscientes que en PpP esta parte no es la más importante, sino que se busca que los niños sean lectores, escritores y productores de textos auténticos y funcionales, más no que lo hagan por obligación.

Jolibert & Jacob (2003) proponen una sala textualizada cuyo propósito es que los niños tengan a la mano todos los textos surgidos en la vida diaria del curso, como: la biblioteca del aula, el diario mural, textos producidos por los niños, textos para comunicarse en la comunidad, funcionales en la vida cooperativa, ligados a los aprendizajes y el material elaborado, recopilado clasificado por los niños y con ello no solo el propósito de escribir sus propios textos para dar a conocer lo que piensan

sino también de comprender lo que los autores quieren compartir en sus textos, también la implementación de Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA) y con ello la creación de un ambiente estimulante para sus producciones textuales.

7) Concepción de lectura y escritura en procesos de comprensión y producción de textos contextualizados

Y finalmente el último fundamento del marco teórico desde una concepción de lectura y escritura en procesos de comprensión y producción de textos contextualizados, para Kaufman & Rodríguez (1993) existe una importante necesidad de establecer una tipología clara y concisa con la intención de facilitar la producción y la interpretación de los textos que circulan en un determinado entorno social, ambas autoras presentan una manera de poder clasificar los textos en el entorno escolar.

Además, la escritura se convierte en una herramienta cognoscitiva porque producir un texto escrito equivale a decidir qué se va a escribir, cómo es adecuado hacerlo, intentar una primera vez, leerlo, corregirlo, reescribir, reorganizar el contenido y la forma, etc. Es decir, esa “reificación” (Kaufman & Rodríguez, 1993:66) permite tomar la distancia necesaria para conectarse múltiples veces con lo que se quiere decir y decirlo cada vez mejor por escrito.

Esta clasificación se divide en su función expresiva que toma en cuenta las emociones y reflexiones del emisor (autobiografía, diálogo, diario íntimo, etc.); función informativa donde el emisor presenta hechos y su intención es informar acerca de ellos. Prevalece la información y se remite a un contexto (informe, crónica periodística, definición, etc.); función poética que incluye a todos los textos literarios cuyo objetivo es un uso original del lenguaje y no remiten a un referente real (cuentos, novelas, poemas, chistes, historietas, etc.); Y la función apelativa en donde el escritor persigue convencer a los receptores con argumentos. Enuncia hipótesis e intenta demostrarlas (comentarios periodísticos, avisos publicitarios, ensayos, etc.)

Y también se clasifican en su trama descriptiva que es la que presenta caracterizaciones de personas, objetos, escenarios o procesos a través de sus

rasgos o características distintivas; trama argumentativa es la que, a partir de un tema o una hipótesis, se organiza una demostración, donde se explica, ejemplifica, se confrontan ideas, para llegar a una conclusión; trama narrativa que se caracteriza por presentar hechos organizados en un eje temporal. Se consideran importantes los hechos, los personajes que los realizan y las relaciones causa-efecto y la trama conversacional que es la que, a través del estilo directo, se produce un intercambio lingüístico entre dos o más participantes de una situación comunicativa.

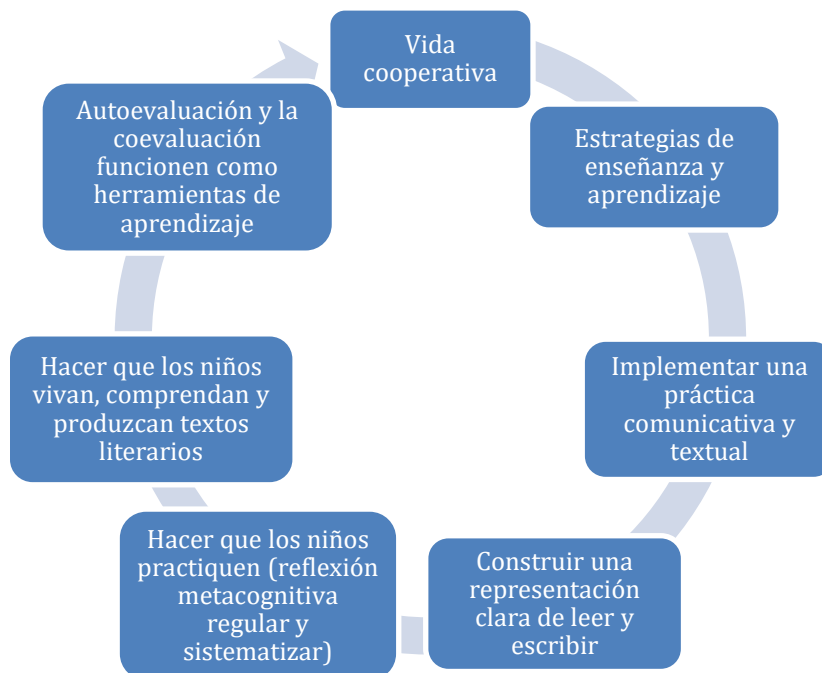
También otra cuestión importante es que el trabajar por proyectos se tiene que tomar en cuenta la planificación de los mismos, partiendo de los conocimientos de los niños, para poder realizar la situación didáctica más apropiada que favorezca estos aprendizajes en este caso de esta tipología de los textos y que sea flexible. Y en cuanto a la evaluación sea una herramienta útil a docentes y estudiantes, despojándose del carácter punitivo y persecutorio.

Para llevar a cabo esta base didáctica de PpP además del sustento del marco teórico de referencia en el cual se sostiene y que fue presentado, también se toma en cuenta algunas orientaciones que vienen en los ejes didácticos y que a continuación se mencionan.

c. Ejes didácticos convergentes

Por otra parte, se proponen los 7 ejes didácticos que son base para la estrategia didáctica de PpP, en su construcción, en la visión de una educación emancipadora y de vida democrática, en el que lo que los niños aprendan tenga sentido para ellos y sean conscientes de sus procesos, además de ser partícipes y libres en la toma de decisiones respecto a su aprendizaje, es por ello que sirve de orientación (Ver Fig. 26) (Jolibert & Sraïki, 2009).

Fig. 26 Ejes didácticos



Fuente: Elaboración propia con aportaciones de Jolibert & Sraïki, 2009

El primero de ellos tiene que ver con la vida cooperativa, en donde el estudiante tiene el interés, los medios y el poder para lograr lo que se proponga, esto con ayuda de los demás y los aprendizajes a construir se vuelven asunto de todos.

El segundo con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que les permitan construir su aprendizaje de manera significativa dando sentido, partiendo de situaciones problemáticas.

El tercero es implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito, es decir, que aprendan a comprender textos, pero también a producir sus propios textos y se vayan dando cuenta de su proceso de aprendizaje.

El cuarto que puedan construir una representación clara de la escritura como producción de texto contextualizados, o sea tomando en cuenta sus necesidades y sus intereses para que sea real y lo que realicen sea funcional ya que aprender a leer

y escribir es un proceso que se construye poco a poco y que se desarrolla también de las interacciones y del contexto.

El quinto es hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios apuntando al desarrollo de la imaginación y creatividad.

El sexto es hacer que los niños practiquen estimulando, se considera importante aprender haciendo las cosas, pero no solo eso sino también invitarlos a la reflexión de eso que realizan.

Y el último hacer que la autoevaluación y coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje y sea enfocada a una evaluación formativa que los niños se den cuenta de sus propios procesos de aprendizaje, también que sea holística e integral y no estandarizada y pobre y finalmente tener otra concepción de la enseñanza /aprendizaje de la producción de textos escritos logrando que todos los niños pudieran leer y escribir sin importar sus condiciones económicas, sociales, culturales o psicológicas y esté al alcance de sus posibilidades.

Posteriormente están las CFpA, las cuales tienen que ver con los ejes ya que se implementa la parte de la vida cooperativa, el que tenga sentido y significado lo que aprenden los niños y que a continuación se presentan.

d. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)

Para lograr favorecer y facilitar el proceso de aprendizaje del lenguaje se crean condiciones que permiten la formación de personalidades y la construcción de estos aprendizajes, que tiene que ver con la reorganización de las aulas de clase, la necesidad de la presencia de múltiples textos, la implementación de una PpP y la estimulación de una vida cooperativa (Jolibert & Jacob, 2003).

1) Reorganización de las aulas de clases

Consiste en el desapego de las aulas de clases clásicas aburridas y antisociales que no permiten la interacción entre los estudiantes y no permiten una comunicación

afectiva, para ello se plantean tres formas básicas de reorganizar las clases: la primera sobre la distribución distinta de las sillas y mesas de los estudiantes de acuerdo a las necesidades, la segunda sobre el espacio evolutivo que permite la libertad de movimiento dentro del salón o sala de clases en relación con las actividades realizadas, es decir un espacio acogedor, libre y dinámico como la implementación de rincones y la tercera sobre el uso de paredes funcionales al servicio de la expresión de los estudiantes y sus aprendizajes, además de la adaptación a distancia por la situación de la pandemia.

La primera con respecto a la distribución de mesas y sillas para favorecer las necesidades de los niños, en donde los espacios se utilicen de manera que exista libertad para la realización de las actividades, que sea un espacio de expresión, acogedor, libre y dinámico, porque regularmente la organización del mobiliario escolar suele ser un tanto aburrida e incluso antisocial por el hecho de que se acomoda por filas, en donde los estudiantes solo tienen la mirada hacia el pizarrón y hacia el maestro, sin la posibilidad de la interacción con los demás, porque deben de permanecer callados y bien sentados, por ello la sugerencia de reacomodar mesas y sillas favoreciendo un ambiente grato y estimulante, que sea motivante para los estudiantes el poder trabajar de diferente manera a la que habitualmente están acostumbrados que permita estas interacciones y comunicación con sus compañeros.

Algunas maneras de distribución del mobiliario en lo presencial son: que las sillas y mesas se acomoden en grupo formando círculos, en U, en V, formando un semicírculo facilitando el trabajo colectivo y si llega a sobrar mobiliario que estorbe podría acomodarse en el pasillo o en la orilla del salón de clases y en el caso de la distancia poder sugerir a los niños busquen un espacio cómodo en su hogar, agradable que les permita ser el espacio de aprendizaje destinado para ello y organizarlo como a ellos les haga sentir favorable.

La segunda encaminada en la misma dirección de poder brindar a los estudiantes espacios acogedores, libres y dinámicos para trabajar, también está la propuesta de

los rincones que pueden trabajar dos veces a la semana como sugerencia y en donde ellos pueden escoger libremente en cuál desarrollen su creatividad y sentirse motivados por aprender sobre él. Existen algunos autores como Freinet y Jolibert que los han propuesto, a continuación, se mencionan algunos:

- *Rincón de la casa*: en donde los estudiantes eligen algún rol que desean desempeñar en algún miembro de la familia.
- *Rincón de los juegos matemáticos*: a través del juego se crean diversos materiales que son útiles para desarrollar competencias matemáticas.
- *Rincón de la ciencia*: se recopila información de intereses científico, se proponen actividades y proyectos a realizar
- *Rincón de la noticia*: en este rincón pueden recopilar información de su interés de las noticias, producir la propia y publicarla.
- *Rincón del buzón*: se puede trabajar la correspondencia con la producción de cartas y envíos de las mismas

Cabe mencionar que hay más rincones y estos se dan en posibilidades y necesidades del aula y más ahora en el mundo digital derivado de la pandemia llevándolas al hogar.

Y el tercero y último sobre el uso de paredes, consiste en la funcionalidad que se le puede dar a las paredes colocando: textos para la vida cotidiana como de organización de la vida del grupo, que permita al estudiante tener visibilidad inmediata y útil, así ellos consultan la información que necesiten en ese momento, pueden ser útiles para el docente y estudiantes porque suelen ser evolutivas y existe una transformación de ellas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, no se quedan intactas y se van renovando, aunado a la situación actual de la pandemia el uso de paredes puede ser de manera presencial en las aulas, pero también de manera digital a través de muros electrónicos como el *Padlet* (herramienta que permite crear murales colaborativos). Existen diversos tipos de textos que a continuación se mencionan y que pueden ir en estas paredes.

Los *textos funcionales* como su nombre lo indica, funcionan en este proceso de aprendizaje de los estudiantes, en donde ellos se apropien del uso que se les puede dar como los es: el cuadro de responsabilidades, de asistencia, de cumpleaños, reglas, lista de proyectos que dependiendo del trabajo grupal pueden ser producidos por los estudiantes con el apoyo mediador del docente y que sirven para la organización del trabajo en el aula y también de manera digital para su consulta como el *Classroom*, en aulas virtuales.

Existen otros que sirven para *ubicarse en el tiempo* como lo son: las representaciones cronológicas, calendario, reloj, línea del tiempo, entre otros. Con ellos permiten que los estudiantes se ubiquen en el tiempo, se apropien de él y sepan manejarlo a favor de ellos. También están los textos que *brindan información* para ponerlas a disposición de los estudiantes como lo son los textos administrativos, afiches de salud, correspondencia, diario mural, noticias, entre otros.

Por otra parte, están los textos *producidos por los estudiantes* ya sea individualmente o de manera colectiva, dependiendo del espacio disponible y del trabajo que se realice se determina el tiempo que se quedará en la pared y que puede ser variado y rotado en una carpeta para seguir consultando en otros momentos como: poemas, cuentos, entre otros. Finalmente se encuentra la *pared de la metacognición*, esta pared consiste en colocar todas las herramientas elaboradas al final de las actividades y que sirven para la evaluación y reflexión del aprendizaje.

2) Presencia de múltiples textos

De acuerdo con Jolibert y Jacob (2003), la presencia de múltiples textos es referida a propiciarlos a través de un aula textualizada, con el objetivo de que los estudiantes tengan a la mano los textos surgidos de la cotidianidad y que se encuentren en todas partes no solo en las paredes, sino en los rincones, en la biblioteca, en sus carpetas, en sus cuadernos de descubrimiento y de aprendizaje.

Los textos que se ocupan en la *sala textualizada* son: los de la biblioteca del aula, los ligados a los aprendizajes, los producidos por los niños, el diario mural, para

comunicarse con la comunidad, los funcionales para la vida cooperativa, material elaborado, recopilado, clasificado por los niños, etc. Aquí se enfatiza en el uso de las paredes, es decir, saber para qué sirve ese texto y no solo lo que van en las paredes, en este sentido se habla sobre el uso diario de los textos.

Los *textos funcionales* como el cuadro de asistencia es elaborado y llenado por los estudiantes desarrollando la autonomía y honestidad en lo que se va registrando, además de organizar cómo y de qué manera se va llenando, el cuadro de responsabilidades que permite precisamente fortalecer la responsabilidad de la función que le corresponde a cada uno, además de sentirse como parte del grupo al realizar rotaciones en las diferentes responsabilidades que tiene cada uno a su cargo y de igual manera favorece la autonomía, algunas tareas pueden ser: registro de asistencia, arreglar la biblioteca, actualización del calendario y algunos más. Otro de ellos es el reglamento que es un texto que concientiza a los estudiantes de sus derechos, pero también de sus deberes, se construye poco a poco y en colectivo, se puede ir modificando y con él se adquieren hábitos

El diario mural tiene un panel especial y es organizado por una pareja o un niño dentro de las responsabilidades asignadas, pero es alimentado por todo el grupo, su función es servir como un espacio de comunicación de noticias, recetas, chistes, eventos, revistas y a través de ellos pueden producir otros tipos de textos, así mantienen el hábito de estar informados de manera constante y que de ellos nazca el interés por leer. Los textos realizados por los estudiantes de cualquier tipo, no solo los mejores, sino cualquier tipo de texto que permita ver el proceso que lleva sobre su aprendizaje.

También lo puede ser el *diario escolar grupal e individual* que, aunque no se menciona como tal dentro de las CFpA, también es un texto producido por los estudiantes desde sus vivencias y contextos reales.

El *diario escolar* es concebido por Sánchez Cervantes (1999:1) como “un cuaderno en el que los niños relatan las experiencias cotidianas que viven en la escuela y en el salón de clases” y que tiene como propósito el que los docentes aprovechen el

contenido que emana de él, para desarrollar la lectura, escritura y la expresión oral. Complementando la idea de Sánchez, el diario es una herramienta que permite recabar información de gran valor de los estudiantes y puede ser en un cuaderno o ajustarse a llevarlo a cabo a través de la tecnología, por ejemplo, con la situación de la pandemia fue necesario adaptarse a las circunstancias y llevarlo a cabo por medio de aplicaciones que pueden facilitar este uso, por ejemplo, el Padlet.

Con el diario se retoma la producción de textos y como menciona Sánchez Cervantes (1999) permite el poder analizar, y reflexionar sobre este proceso para su mejora, porque contribuye a favorecer la expresión y comunicación, conocer y enseñar diversos tipos de escritura, distinguir y ordenar ideas, diversificar el vocabulario, porque apoya a escribir las ideas con sencillez y coherencia, desarrolla la noción de espacio, tiempo, orden cronológico, etc. Y sobre todo el uso del lenguaje y funcionalidad que se le esté dando.

Así mismo se encuentra la *biblioteca de aula*, es importante la presencia de libros dentro del salón y que se renueve con diferentes tipos de libros del interés y de las necesidades surgidas por los estudiantes y tal vez propuestas del docente para encaminar este aprendizaje. Se caracteriza por ser un lugar activo variado, de diversión e incluso de creación y que es tomado como un rincón dentro del salón de clases. En ella los niños la organizan, se asignan responsabilidades rotativas y se lleva una organización que los niños van proponiendo y llevando a cabo.

Finalmente se encuentran los *textos para comunicarse con la comunidad*, que están ligados al trabajo ya que los proyectos realizados surgen de las necesidades e intereses que los niños presentan de poder comunicar a otros lo que ellos desean exteriorizar. Estos textos tienen como finalidad poder comunicarse con los demás y hacérselos saber a través de un texto el mensaje que se necesita ser escuchado, por ejemplo: si los estudiantes proponen una salida a un museo se tiene que solicitar y dar a conocer su propuesta a través de una carta, de proyecto, un permiso, entre otras.

3) Tipos de proyectos

En conformidad con Jolibert & Jacob (2003) Existen dos tipos de clasificaciones de los proyectos, el primero que tiene que ver con la duración del tiempo de cada proyecto, pueden ser proyectos anuales, que consisten en conversar con los estudiantes de lo que quieren hacer durante todo el ciclo escolar, ellos aportan las ideas y el docente por su parte también aporta ideas de manera que inserta las necesidades que puede observar en los estudiantes extraído del programa o de los contenidos relevantes, permanece todo el año en un lugar visible.

También se encuentran los proyectos mensuales o semanales que pueden extraerse del proyecto anual o surgir de manera espontánea y finalmente los proyectos a corto plazo de 1,2 o 3 días que surgen de las conversaciones entre estudiantes y docente en donde se expresan intereses y necesidades del momento, dichos proyectos dependen de las necesidades que nacen de la vida diaria e intereses de los estudiantes que sean propicios para el aprendizaje.

La segunda clasificación engloba el *proyecto colectivo* el cual está conformado por el *proyecto de acción*, el *proyecto global de aprendizaje* y el *proyecto específico de construcción de competencias* enfocadas en la producción de textos, para ello existen las fases que permiten llevar a cabo el proyecto de acción y de él se desprenden los otros dos.

En el *proyecto de acción* se describe lo que se va hacer, aquí refiere a todas la actividades que se desean realizar partiendo de la pregunta ¿Qué les gustaría que hiciéramos (hoy, en la semana, en un mes, en el ciclo escolar)? planificando con la participación de docente y estudiantes, haciendo una lista de los materiales que se necesitan, construyendo un encuadre del proyecto, etc. y designado roles (aquí el docente también es libre de proponerlas por ser parte del grupo), llevándolas a la ejecución o realización, posteriormente poder socializar los resultados obtenidos sean positivos o negativos con el fin de mejorar, mediante una evaluación formativa (cualitativa) y no meramente sumativa (cuantitativa), individual (autoevaluación) y colectiva (coevaluación).

En el *proyecto global de aprendizaje* se visualiza todo lo que se puede retomar de los planes y programas oficiales como lo son los aprendizajes esperados del grado y bloque, para observar junto con los estudiantes sus propuestas sobre lo que desean aprender, así puedan comparar y analizar en qué se relacionan e incluso clasificar por materia y de esta manera si existe una transversalidad hacerla.

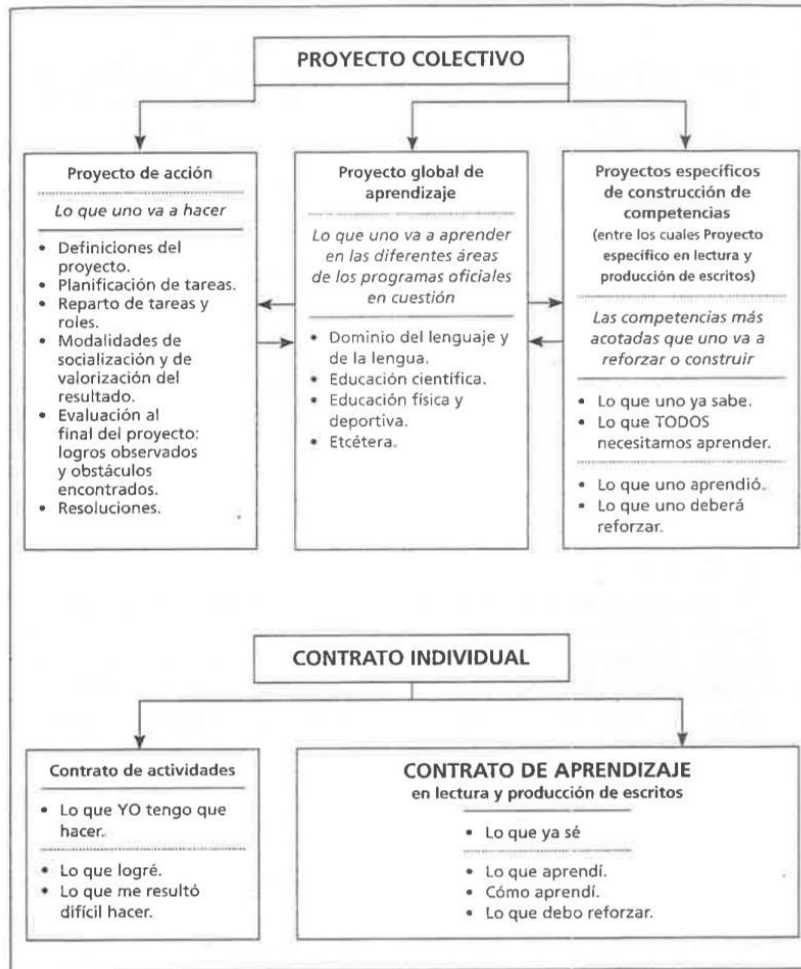
Y finalmente en el *proyecto específico de construcción de competencias* se pueden reforzar las competencias que ya están en planes y programas de estudio que sean útiles para el aprendizaje y enfocadas o modificadas desde una perspectiva educativa emancipadora, o bien crear nuevas competencias que satisfagan el aprendizaje y realizando una evaluación metacognitiva.

- **Fases del proyecto de acción**

La elaboración del *proyecto de acción* consiste en seis fases que a continuación se presentan: en la primera se inicia con la pregunta abierta a los niños: *¿Qué quieren que hagamos juntos durante (se coloca el tiempo)?* Se elige esta estrategia porque da sentido y significado a las actividades, partiendo de las necesidades y del interés de los niños, hay una organización de trabajo de manera que se jerarquiza y se definen tareas, se toma acuerdos, se busca información y se ejecuta; se es libre de tomar las propias decisiones asumiendo responsabilidades, vivenciándose y evaluándose; favorece el trabajo cooperativo y hay una apertura entre la escuela y la comunidad/familia.

También en esta misma fase se elabora el *contrato colectivo* (Ver Fig. 27) en el que se realiza la repartición de roles y tareas, la formulación de objetivos partiendo de la pregunta abierta realizada, se define: *¿Qué?* las tareas a realizar; *¿quiénes?* los grupos responsables de cada rol; *¿Cuándo?* elaboración del calendario o cronograma de actividades; y *¿Cómo?* la identificación de recursos, Y finalmente la elaboración de *contratos individuales* (Ver Fig. 27).

Fig. 27 Contrato colectivo e individual



Fuente: Retomado de Niños que construyen su poder de leer y escribir (Jolibert & Sraïki, 2009:31)

La segunda fase se agrega al proyecto de acción los aprendizajes o contenidos, se añade *el proyecto global de aprendizaje y el proyecto de construcción de competencias* a construir, se elabora el proyecto global o específico en la construcción de competencias, se crean competencias en colectivo y la construcción de contratos individuales.

Al momento de planificar el proyecto se realizan los contratos individuales de actividades, en el que se describe lo que se tiene que hacer para llegar a lo que se desea o se quiere aprender (áreas de oportunidad), el trabajo de lo que costó hacerlo y describiendo los logros y dificultades. También están los contratos de aprendizaje

en ellos, se describe todo lo que se sabe del nuevo aprendizaje, lo que se aprendió y que se puede llevar a la práctica y es útil en la vida, cómo se aprendió, tanto en la manera de hacerlo, como en los aciertos y obstáculos que se tuvieron y lo que se debe reforzar, el recordatorio de lo que aún no se consolidó en el aprendizaje y las sugerencias realizadas al trabajo, cabe mencionar que para cualquier contrato individual o colectivo se puede tener un diseño personalizado.

La tercera fase consiste en la realización de tareas y construcción del aprendizaje, en donde se realizan balances de los avances del proyecto, puede ser en el inicio, en la fase intermedia o al finalizar. Además, para el trabajo de la Intervención Pedagógica (IP) que se realizó sobre la producción de textos, se enriquece esta tercera etapa de PpP con las estrategias de intervención respecto a la producción de textos como los son: las aportaciones de otros trabajos (breve estado del arte). Así como aportaciones de autores que tiene que ver con la IP que se está abordando para este trabajo, por ejemplo: Cassany (2002) con las microhabilidades y las estrategias de redacción creativa, las estrategias para el desarrollo de interés y motivación en los estudiantes de Gianni Rodari (1973) con la gramática de la fantasía.

El modelo de expresión escrita de Flower Hayes (1980 y 1981), que consta de tres procesos: hacer un plan, es decir, organizar el texto; la redacción, transformarlo a la escritura, escribiendo y replanificando; y revisarlo, comparando el texto, retocándolo y mejorándolo. El enfoque comunicativo y el desarrollo de la competencia comunicativa, así como el módulo didáctico: objetivos o finalidad, contenidos y evaluación de las actividades de Lomas, Osorio y Tusón (1997) o la evaluación auténtica de desempeño de Díaz Barriga (2005) o los tipos de evaluación de Pimienta (2008)

La cuarta fase en la realización final del proyecto de acción (Socialización y valoración) aquí se toma en cuenta las condiciones (materiales), crear climas de tranquilidad y confianza, presentación de los resultados y evaluaciones de competencias.

La quinta fase es la evaluación colectiva e individual del proyecto de acción en el que se evalúa lo que funcionó y lo que no funcionó, los objetivos si se alcanzaron, éxitos y logros, resolución para futuros proyectos.

Finalmente, la sexta que es la evaluación colectiva e individual del proyecto específico de construcción de competencias en el que se retoma el proyecto global de aprendizaje y el de acción y se realiza una síntesis metacognitiva (apropiación), actividades de refuerzo y una evaluación formativa.

4) Vida cooperativa

Se estimula una vida cooperativa activa, fomentando que los niños formen parte de su propio aprendizaje de manera activa y con el resto de sus compañeros puedan realizar también la construcción de la misma, dejando atrás la situación tradicional en la que los niños debían de permanecer callados y sentados.

Además, se fortalece el aprendizaje colaborativo al realizar actividades entre pares o grupos, el profesor y el estudiante trabajan de manera conjunta para crear saberes significativos en el mismo proceso de indagar con el otro se enriquece el proceso de aprendizaje, como menciona Barkley, Elizabeth F. et al (2007) se desarrollen personas reflexivas, autónomas y elocuentes. Así mismo el desarrollo del aprendizaje cooperativo trabajando juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución de alguna problemática y tener el éxito desarrollando interdependencia positiva, interacciones, responsabilidades individuales y grupales, competencias en el trabajo en equipo y valorar el proceso.

Se fortalece la oralidad al elaborar los proyectos porque se les da la voz a los estudiantes, ya no es el maestro el que impone, sino que ellos pueden discutir, argumentar, relacionarse, dialogar, los niños opinan sobre qué se está aprendiendo, cómo se está aprendiendo, por qué y para qué, aquí el maestro no es más que los estudiantes y viceversa, todos caminan de manera horizontal. La vida cooperativa se va construyendo, no se aprende de un día para otro, sino que requiere de tiempo y convicción.

e. Estrategias para la lectura y la escritura en Pedagogía por Proyectos

Son dos estrategias: el módulo de interrogación de textos que permite su comprensión y el módulo de aprendizaje de escritura en la producción de un texto.

La primera estrategia es el *módulo de interrogación de texto*, la cual designa al docente no como el agente que interroge al niño, sino que le ayude a aprender a interrogar un texto, en donde “El lector interroga” Jolibert & Sraïki (2009:66) Para llegar a ello se propone una serie de tres etapas, las cuales se mencionan a continuación.

La primera etapa tiene que ver con *la preparación para el encuentro con el texto*, aquí se desarrolla la construcción de la comprensión del texto, la cual consiste en realizar inferencia sobre el texto, reflexionando sobre: ¿Por qué es?, ¿Por qué está?, ¿Para qué es?, ¿Qué es?, es decir, dar sentido a la actividad, se vincula los aprendizajes previos de los estudiantes.

La segunda etapa es *la construcción de la comprensión del texto*, esta etapa está relacionada con la primera porque se sigue construyendo la comprensión del texto, pero ahora tomando en cuenta los momentos de la lectura comenzado con la lectura individual y silenciosa en la que se tiene este acercamiento más directo con el texto, también en este momento se pueden sugerir realizar subrayados, rodear palabras que no se entienda o grupos de palabras, después se relee el texto pero ahora en voz alta y esta puede ser realizada por algún estudiante, el docente o de manera grupal. Aquí se habla sobre la lectura, las palabras que no se entendieron, se comparten ideas de manera oral.

Una vez que se ha indagado sobre el texto, se hace la confrontación con el texto, la cual consiste en la extracción de las ideas principales o síntesis de los estudiantes sobre el texto y que pueden realizarlas de manera escritas para posteriormente ser compartidas en conjunto con los demás e ir anotándolas de manera visible para todos, encontrando semejanzas y diferencias de lo mencionado para finalmente llegar a la construcción de una sola síntesis colectiva.

Y finalmente la tercera y última etapa que permite *la sistematización metacognitiva y metalingüística* y que contesta la pregunta *¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer?*, en la cual se habla sobre todo lo que no está dicho en el texto y que es de desconocimiento o las palabras complejas que no se entendieron del todo, pero también sobre todos los descubrimientos y nuevos aprendizajes sobre el tema, sobre el funcionamiento de la lengua y sobre las estrategias que cada uno realiza para llegar a comprender el texto.

La segunda estrategia es sobre el *módulo de aprendizaje de escritura*, en la cual el productor de textos utiliza herramientas para planificar y elaborar una representación de un texto comprensible para un destinatario Jolibert & Sraïki (2009:66). La producción de textos es un proceso de escritura y reescritura en el cual se toma precisamente que la producción es un proceso el cual se toma en cuenta y no solo el resultado final, también se toma en cuenta las situaciones reales de los estudiantes, que los aprendizajes se van construyendo y que se realizan correcciones a la producción.

Para poder realizar dicha producción del texto existe una estrategia didáctica como una solución a la problemática de poder llevar a cabo este proceso complejo de producción, que es el módulo de escritura el cual consiste en 3 etapas que a continuación se describen.

En la primera etapa *se prepara para la producción del texto* y tiene que ver con elegir el texto que se desea producir los estudiantes, de acuerdo a la situación comunicativa que se les presente, interés, necesidad, problemática.

La segunda etapa trata sobre *la gestión de la actividad de la producción del texto*, aquí se lleva a cabo la realización de la primera escritura del texto y en la que se toman en cuenta aspectos de cómo se va a realizar, material a ocupar, el mensaje que se quiere dar con una finalidad específica, siempre con el apoyo del docente como mediador, básicamente en esta etapa se hace la primera escritura, también se busca la confrontación con el texto en la que se da cuenta sobre todas las sugerencias, modificaciones, aciertos pero también correcciones sobre el texto, es

decir, se hacen revisiones del texto a través de la reescritura del mismo para posteriormente llegar a la obra maestra que es la producción final.

Después se encuentra en la tercera etapa de *la sistematización metacognitiva y metalingüística de textos* o bien contestando la pregunta ¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de producir?, aquí se habla sobre lo que motivó a que se produjera el texto y su finalidad, también se elabora el texto en común rescatando todos los elementos necesarios en colectivo para llegar al propósito u objetivo establecido.

Dentro de las dos estrategias de interrogación de textos y módulo de escritura se encuentran inmersos los niveles lingüísticos que con más detalle se explican a continuación.

f. Niveles lingüísticos

Existen siete categorías o niveles lingüísticos que da un texto tanto al leerlo como la producirlo a partir de su estructura lingüística, el primer nivel tiene que ver con el contexto cercano o situacional de los estudiantes, el segundo con el contexto lejano o cultural, el tercero, cuarto y quinto hablan sobre el texto y lo que tiene que ver con el tipo de texto al que pertenece, la superestructura y la coherencia y cohesión, después el sexto que habla sobre la lingüística de la frase y finalmente el séptimo que es la palabra su sentido y su microestructura (Ver Fig. 28).

Los niveles lingüísticos aportan a la producción de textos el poder tomar el contexto de los estudiantes, el conocer los tipos de texto y concientizar sobre su funcionalidad y uso de cada uno de ellos, conocer la estructura que tiene, así como la coherencia y cohesión, el saber que a través de ellos se pueden expresar y comunicar con los demás, ampliar su léxico y mejorar su ortografía, saber en qué momento, modo, lugar usarlos. Se toman en cuenta en el módulo de escrito para que los niños elaboren sus propias producciones y tomar en cuenta al lenguaje desde un enfoque comunicativo y funcional, sin olvidar los aspectos lingüísticos de la lengua.

Fig. 28 Siete niveles lingüísticos

Bloques	Nivel de concepto lingüístico	Texto
Conceptos que funcionan a nivel del CONTEXTO GENERAL del texto	1) Contexto situacional o cercano	Parámetros de la situación de comunicación escrita <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos a construir: emisor, objeto del mensaje, finalidad y desafío. • Preguntas para formular: para el lector y para el productor de textos.
	2) Contextos culturales o lejanos	Conocimiento y experiencia del mundo de los escritos sociales y los contextos más amplios y más específicos. Los alejados: contexto literario, sociológico, tecnológico, histórico, etc.
Conceptos que funcionan a nivel del TEXTO en su conjunto	3) Tipo de escrito al que pertenece	Categoría de escritos que funcionan en la sociedad. Texto funcional: carta, afiche, ficha técnica, artículo periodístico, reseña, informe, etc. Texto ficcional: cuento, leyenda, poema, novela, álbum de ilustraciones, etc.
	4) Lógica de su organización de conjunto (Superestructura y dinámica interna del texto)	Organización espacial: silueta del texto Lógica cronológica Dinámica interna: inicio, cierre, y progresión Esquema narrativo: cuento, novela, leyenda o noticia (diferencia)
	5) Coherencia del discurso y cohesión del texto (Campos semánticos)	Enunciados: -1ra o 3ra persona -Referencias de tiempo -Referencias de lugar -Expresión o no de su subjetividad (adjetivos o adverbios afectivos, etc.) Anáforas o sustitutos: pronombres o grupos que reemplazan personas y objetos (permiten situar e identificar de qué o quién se trata) Conectores: adverbios y conjunciones Temas: Dan sentido a lo largo del texto gracias al léxico (redes semánticas) Puntuación
Conceptos que funcionan a nivel de las FRASES (ORACIONES)	6) Nivel de las frases, marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en léxico.	Aspectos sintácticos: orden y grupo de palabras, concordancia (singular/plural; femenino/masculino), relaciones de personas y de tiempos. Aspectos lexicales: palabras en contexto. Aspectos ortográficos: marcas gramaticales y sentido de la puntuación.
Conceptos que funcionan a nivel de la PALABRA y de las microestructuras que la constituyen	7) Nivel de las palabras, microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.	Palabras: su sentido Palabras: microestructura <ul style="list-style-type: none"> • Morfológicas (principio alfabético- relaciones fonemas/grafemas, sílabas- grafo/fonológicas, bigramas frecuentes – br, cr, o bien, ar, er, etc., prefijos y afijos, palabritas- artículos y preposiciones. • Sintácticas (marcas nominales- singular/plural, masculino/femenino, marcas verbales- personas y tiempos) • Semánticas (combinación de prefijos- in, re, etc. Y sufijos- doradora, -ción, etc., raíces y afijos, radical, desinencia de los verbos).

Fuente: Elaboración propia con aportes de Jolibert & Sraïki, 2009

g. Evaluación

En Pedagogía por Proyectos la evaluación es concebida como un proceso más de aprendizaje, dando cuenta sobre los recursos cognitivos y progresivos del aprendizaje, que debe ser no solo del maestro sino de los estudiantes.

En donde permite una relación entre los conocimientos anteriores y previos con los nuevos y que se han adquirido durante todo el proceso, haciendo responsable también a los estudiantes de este proceso al hacerse reflexivos sobre su forma de aprender y sobre la calidad del trabajo elaborado.

En las etapas para llevar a cabo el proyecto de acción se toma en cuenta a la evaluación en todo el proceso de construcción del proyecto desde el inicio del mismo partiendo de una evaluación diagnóstica de lo que los niños saben y conocen de su propuesta, también en el momento en que se lleva la realización de las tareas definidas, en la tercera etapa cuando se implementa el módulo de interrogación de textos y módulo de escritura, en un entorno reflexivo sobre la actividad y contestando ¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer o producir?, aquí se realiza una sistematización metacognitiva y metalingüística.

Así también cuando se socializan los trabajos y existen estas reflexiones sobre la evaluación en la práctica y las competencias construidas detectadas, pero también las que faltaron por construir.

Específicamente en la etapa cinco del proyecto de acción se habla sobre la evaluación colectiva e individual, en la que se realiza una síntesis de lo que, sí funcionó y no, pero también del porqué, se comparan los objetivos planteados al inicio del proyecto y si se alcanzaron, los factores que facilitaron o no el proyecto y cómo es que se puede mejorar para futuros proyectos.

Y la etapa seis sobre la evaluación del proyecto específico en la construcción de competencias, en la que se hace una síntesis metacognitiva individual y colectiva, acerca de lo que se ha aprendido y cómo se aprendió, así como lo que hay que reforzar para colocarlo en un lugar visible y retomarlo en otros proyectos.

En estas etapas se va llevando a través de los contratos colectivos e individuales en donde se realiza esta evaluación metacognitiva y metalingüística. La evaluación integra los procesos de aprendizaje, es de todos y primordial del estudiante, permite estructurar los aprendizajes, medir la cantidad de su trabajo.

Esta es la fundamentación teórica que se tomó en cuenta para esta investigación desde tres puntos importantes: el primero que fueron los antecedentes, el segundo sobre el lenguaje en específico en la producción de textos y la base didáctica de PpP que permite entender el trabajo de la Intervención Pedagógica. En el Capítulo IV, ahonda más sobre el diseño de la Intervención Pedagógica.

IV. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS

El cuarto capítulo se presenta el diseño de la Intervención Pedagógica (IP) en él se toman en cuenta dos partes importantes, la primera son los elementos como: el contexto escolar, los participantes (estudiantes, maestros y padres de familia), el tiempo de la intervención y la justificación y que tiene relación con lo arrojado del Diagnóstico Específico, en el que se delimitó el problema, para lo cual se propone una solución. En la segunda se dan a conocer los propósitos, competencias a desarrollar y el procedimiento de la IP, a través de las seis fases propuestas por Jolibert de *PpP* y finalmente los instrumentos de evaluación y seguimiento.

A. Elementos para la Intervención Pedagógica

Los elementos que conforman la IP abarcan el contexto específico, los participantes: estudiantes, maestros y padres de familia, la temporalidad y la justificación de la misma.

1. El contexto específico: “Profr. José Palomárez Quirós”

La intervención se llevó a cabo en la Esc. Prim. “Profr. José Palomárez Quirós”, ubicada en Joaquín Ibarquén No. 2 Ejército de Oriente Zona Peñón Unidad Habitacional. CP. 09230, alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México, es de jornada ampliada lo que quiere decir que tiene un horario de 8:00 a.m. a 2:30 p.m. y está conformada por 534 estudiantes. La zona a la que pertenece la escuela se encuentra como marginada por la escasez de recursos económicos que existe en las familias, además de tener altos índices de delincuencia por robos y narcomenudeo.

Parte de la Intervención Pedagógica fue dentro del salón de clases designado al grupo 5° “B” para el ciclo escolar 2021-2022 ubicado en el segundo piso del edificio que da hacia la escuela vecina de manera presencial, pero también a la distancia a través de computadoras y celulares, usando diversas aplicaciones como *Meet*, *Zoom*,

Jamboard, Classroom, You tube, Gmail, Whatsapp, Padlet, entre otras, esto derivado de la pandemia COVID -19.

2. Participantes en la Intervención Pedagógica directos e indirectos

Son los participantes que se tomaron en cuenta para llevar a cabo la Intervención Pedagógica, divididos en dos grupos: los directos por ser los sujetos de estudio, en este caso los estudiantes y los indirectos que son importantes dentro de la IP por estar relacionados con los estudiantes, pero no serán sujetos de estudio y que son maestros y padres de familia.

a. Niños de quinto grado

Los participantes directos por ser con los que se trabajó, son estudiantes que están por comenzar el ciclo escolar 2021-2022 de quinto grado “B” de primaria en la escuela “Profr. José Palomárez Quirós”, situada en la alcaldía Iztapalapa en la CDMX. Sus edades van entre 10 y 11 años, el grupo está conformado por 30 estudiantes, 15 niños y 15 niñas, algunas particularidades que existen en el grupo es que hay un niño con asma bronquial, uno con déficit de comprensión y otro con discapacidad visual, además que ocho de los treinta niños usa lentes.

Se caracterizan por tener una actitud respetuosa y amable entre compañeros, por otra parte, la participación que tienen en las clases en línea es baja ya que solo se llegan a conectar diez o menos estudiantes, regularmente son niñas las que participan más, además que son las que mayormente preguntan las dudas que tiene o llegan a decir comentarios sobre lo expuesto en clase.

Los textos que han realizado en los grados cursados en su primaria son cartas, cuentos, recados, resúmenes de libros y paráfrasis, pero los que más les gustan son los cuentos, cartas, historietas, obras de teatro e informes de experimentos. Los libros que tienen en casa son regularmente de género literario, aunque también de otro tipo como matemáticas, pero no les gusta. Consideran importante la escritura porque les

sirve para comunicarse, expresarse y aprender ortografía y que su letra sea bonita, pero también consideran que escribir es cansado, tedioso y aburrido porque se escribe mucho, considerando a la producción de textos como el copiar.

b. Maestros de esta escuela en 2021-2022

La escuela tiene como autoridad a la directora y cuenta con una plantilla docente de 25 profesores distribuidos de la siguiente manera: maestros frente a grupo son tres de primero, tres de segundo, tres de tercero, dos de cuarto, tres de quinto y dos de sexto, una maestra en subdirección académica y otra en la subdirección de gestión, una maestra de UDEEI, dos maestros de inglés, dos maestros de educación física, una maestra de promotoría de lectura y una maestra de TICs.

Los maestros que han tenido cercanía con el grupo en primero y segundo grado fue su maestra frente al grupo Nelly, la maestra Rocío de inglés y el maestro Eduardo en Educación Física (que ya no trabaja en el plantel actualmente).

En tercero volvieron a trabajar con la maestra Rocío de inglés, en Educación Física con el maestro Saúl y con la maestra Abigail, con la que también trabajaron en cuarto como su maestra a cargo del grupo, así como el maestro Francisco de Educación Física y con el maestro José de inglés.

La maestra Abigail contribuyó con enviar su cuestionario dando su opinión respecto a la producción de textos y en la que menciona que es importante porque permite la comunicación y expresión del autor, caracterizada por una maestra que escribe en diversas circunstancias, pero retoma el diario personal y como estrategia para liberar las emociones, así mismo fomenta en sus estudiantes a que produzcan textos como: el diario, cuentos, paráfrasis y organizadores gráficos.

La forma de trabajo que llevó a cabo para la enseñanza de la lengua materna fue el trabajo por proyectos que plantean los planes y programas de estudio 2011, respecto

a lo que toma en cuenta para evaluar precisamente la producción de textos es: ortografía, caligrafía, fluidez en sus ideas, expresión emocional, pensamiento lógico, coherencia y presentación.

Las dificultades que ella ha detectado en sus estudiantes para la producción de textos es que los niños tienen poca motivación, pereza, poca creatividad y dificultad para expresar lo que piensan.

c. Familias del grupo 5° “B”

Las familias se caracterizan por ser la mayoría jóvenes, tiene varios hijos en la misma escuela, son responsables, se tiene un trato cordialidad y respeto con los maestros y maestras del plantel y si apoyan en el trabajo requerido en la escuela.

Respecto a la producción de textos los padres de familia mencionan que es importante porque la escritura es una forma de comunicarse y expresarse de manera no verbal, sino a través de un papel con letras plasmadas y que es importante porque permite hacer trámites, ayuda a entender las explicaciones que ya están escritas y se lee, además que es importante la ortografía y el poder tener una buena letra, pero también mencionan la preocupación de las nuevas generaciones que no están interesadas por escribir debido a la llegada de las redes sociales, pero que tanto la lectura como la escritura son importantes para el estudio.

3. Tiempo de la Intervención Pedagógica

La Intervención Pedagógica tuvo una temporalidad de acuerdo a los proyectos realizados tomando en cuenta lo que los estudiantes deseaban hacer y aprender y derivado de la situación de la pandemia, empezando el ciclo escolar a partir del 23 agosto de 2021 con la presentación del trabajo a realizar durante la intervención a la directora y con los estudiantes desde el 30 de agosto con las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* y que permanecieron durante toda la intervención y

hasta marzo del año 2022, en el que se llevaron a cabo tres proyectos, el primero con una duración de 6 semanas, el segundo de cinco semanas en el que se llevaron a cabo dos proyectos de manera simultánea por la división de 2 bloques en el grupo y el tercero de 6 semanas en donde también se llevaron dos proyectos de manera simultánea y terminando con la presentación de los mismos el 03 de marzo.

4. Justificación de la Intervención Pedagógica

Esta IP se realiza debido a que se detecta en el DE ciertas problemáticas que afectan la enseñanza y aprendizaje de la lengua, en específico en la producción de textos, esto afecta su competencia comunicativa en este aspecto y se pretende abonar a través de PpP el desarrollo de la competencia comunicativa y funcional de la lengua, la intención fue que los estudiantes desarrollaran el interés y motivación para aprender la lengua y sobre la producción de textos, dando cuenta la importancia de su uso y no solo como reproducir lo que el sistema necesita que se aprenda, favorece el no solo copiar y repetir, sino que los estudiantes sean autónomos, que estén motivados y sea de acuerdo a sus intereses y necesidades para que impacte en su actuar.

Como ya se ha mencionado los organismos y organizaciones de toma de decisiones en el sistema educativo lo que pretenden es que los estudiantes reproduzcan lo que ellos quiere, en este caso la producción de textos es más como reproducción de textos por el hecho que ya vienen establecidos los proyectos didácticos y el cómo se debe trabajar y que es lo que se debe reproducir.

Los planes y programas de estudio pregonan en su discurso sobre el uso comunicativo y funcional de la lengua, pero en el caso de la producción de textos la realidad es que se enfocan en aspectos de uso gramatical y ortográficos, desde un enfoque por competencias. Con relación a ello Díaz Gracida & Tatiana Sule, en Lomas C. (2014) realizan algunas reflexiones sobre estas contradicciones que existen entre el deseo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, pero en la que existe una realidad distinta de cómo es que verdaderamente se enseña y se aprende.

Por ejemplo, la SEP tiene conocimiento que México es un país plurilingüe y multicultural y que actualmente lo retoman como multilingüe por el reconocimiento, convivencia y respeto que debería de haber entre las diversas lenguas, pero “Los planes de estudio y los programas educativos dirigidos a nivel básico son los mismos para todas las escuelas del país y se elaboran por la SEP” (2014: 177), con esto se da cuenta que los libros no están adaptados al contexto real de los estudiantes, ya que para muchos la lengua materna no es el español, sino otro idioma indígena y lo mismo ocurre con las pruebas estandarizadas en las que se pretende con un único instrumento medir el conocimiento de los estudiantes sin tomar en cuenta su contexto.

Es importante quitar la idea de que saber lengua bajo un enfoque estructuralista y conductista como se enseñaba en los años 70, ha cambiado. El camino de su aprendizaje es hoy desde el enfoque comunicativo y funcional hasta las prácticas sociales del lenguaje, en donde importa promover hacer lengua, es decir, que responda a las necesidades de los estudiantes contestando a las preguntas del ¿Por qué?, ¿Para qué?

Como docentes hay que llevarlo a la realidad y no solo en el discurso, al igual que las autoridades académicas. Para ello a los maestros es necesario que se les brinde una formación congruente a las necesidades sociales y educativas de las nuevas generaciones, para que estén en condiciones de llevar a cabo este enfoque desde una mirada más emancipadora.

A continuación, se presenta precisamente la forma en la que se plantea el trabajo a realizar sobre la reproducción de textos en la educación básica y en la que se toman en cuenta los planes y programas de estudios 2011 y 2017 (NME), por ser los que se han trabajado en la Nueva Escuela Mexicana.

Lo que compete a preescolar 1°, 2° y 3°, se trabaja con el plan 2017 (NME) conformado por 3 componentes curriculares importantes: los aprendizajes clave, desarrollo personal y social: y la autonomía curricular, siendo el primero de ellos el

que menciona sobre la producción de textos en el desarrollo de los aprendizajes clave y en el que se plantean las finalidades educativas, el cual organiza la forma de trabajar de manera autónoma y libremente la producción de textos, al mencionar el ámbito a trabajar, la práctica social del lenguaje y los aprendizajes, además que para este nivel no es obligatorio consolidar la escritura y se enfoca más en la oralidad (Ver Fig. 29).

Fig. 29 Organización de los contenidos del lenguaje (Programa de estudio 2017, preescolar)

LITERATURA	Producción, interpretación e intercambio de narraciones	<ul style="list-style-type: none"> • Narra historias que le son familiares, habla acerca de los personajes y sus características, de las acciones y los lugares donde se desarrollan. • Comenta, a partir de la lectura que escucha de textos literarios, ideas que relaciona con experiencia propias o algo que no conocía. • Describe personajes y lugares que imagina al escuchar cuentos, fábulas, leyendas y otros relatos literarios. • Cuenta historias de invención propia y expresa opiniones sobre las de otros compañeros. • Construye colectivamente narraciones con la expresión de las ideas que quiere comunicar por escrito y que dicta a la educadora. • Expresa gráficamente narraciones con recursos personales.
	Producción, interpretación e intercambio de poemas y juegos literarios	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende poemas y los dice frente a otras personas. • Identifica la rima en poemas leídos en voz alta. • Dice rimas, canciones, trabalenguas, adivinanzas y otros juegos del lenguaje. • Construye colectivamente rimas sencillas.
	Producción, intercambio de textos de la tradición oral	<ul style="list-style-type: none"> • Dice relatos de la tradición oral que le son familiares.

Fuente: Programa de estudio 2017, preescolar

Por otra parte, en educación primaria 3°, 4°, 5° y 6°, así como 3° de secundaria se trabaja con el plan 2011, en el que los contenidos y aprendizaje están organizados a través de proyectos didácticos, que básicamente son proyectos preestablecidos en planes, programas de estudios y en los libros de texto, esta organización de contenidos del lenguaje se realiza considerando la práctica social del lenguaje a desarrollar, el tipo de texto, la competencia a desarrollar, los aprendizajes esperados, los temas de reflexión y las producciones para el desarrollo del proyecto (Ver Fig. 30).

Fig. 30 Organización de los contenidos del lenguaje (Programa de estudio 2011, quinto grado de primaria)

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: REESCRIBIR RELATOS HISTÓRICOS PARA PUBLICARLOS		
TIPO DE TEXTO: NARRATIVO		
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: 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		
Aprendizajes esperados	Temas de reflexión	Producciones para el desarrollo del proyecto
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información complementaria en dos textos que relatan sucesos relacionados. • Registra, en notas, los aspectos centrales de una exposición oral. • Organiza un texto en párrafos con oración tópica y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales. • Usa palabras y frases que indican sucesión y simultaneidad, así como relación antecedente-consecuente al redactar un texto histórico. 	<p>Comprensión e interpretación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sucesión y simultaneidad en los relatos históricos. • Relaciones antecedente-consecuente en los sucesos relacionados. <p>Búsqueda y manejo de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información complementaria de dos textos que relatan sucesos relacionados. • Formas de recuperar información sin perder el significado original. <p>Conocimiento del sistema de escritura y ortografía</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales en la escritura de párrafos. <p>Aspectos sintácticos y semánticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidad de las referencias (persona, lugar, tiempo) en el texto para establecer relaciones cohesivas. • Palabras que indican tiempo para establecer el orden de los sucesos. • Palabras y frases que indican relación antecedente-consecuente. • Signos de puntuación para organizar las unidades textuales: puntos para separar oraciones, y comas para separar unidades gramaticales equivalentes, para insertar acotaciones o explicaciones y proposiciones causales lógicas. • Puntuación convencional al usar nexos (cuando, en consecuencia, por lo tanto, debido a). • Organización de párrafos con oración tópica y oraciones de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión y lectura de textos sobre algún periodo histórico revisado en la asignatura de Historia. • Lista del orden de los acontecimientos relatados que señale las relaciones antecedente-consecuente. • Notas con la información referente a un suceso particular del relato: <ul style="list-style-type: none"> --Personajes involucrados. --Periodo que abarca dicho suceso. • Exposición oral del suceso. • Lista de acontecimientos relatados que establezca las relaciones antecedente-consecuente del suceso particular, como apoyo para la redacción del relato histórico. • Borradores del relato histórico que cumplan con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> --Descripción cronológica de los hechos. --Relaciones antecedente-consecuente entre los sucesos descritos. --Redacción coherente. --Ortografía y puntuación convencionales, tomando como modelo los textos fuente. --Referencias bibliográficas de las fuentes consultadas. <p>Producto final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato histórico para publicar en el periódico escolar.

Fuente: Programa de estudio 2011, quinto grado de primaria

Más adelante, en 1°, 2° de primaria y 1°, 2° de secundaria trabajando con el plan 2017, en el que se instaura la organización de contenidos en cuanto a la producción de textos por ámbito, práctica social del lenguaje y los aprendizajes (Ver Fig. 31), se establece un trabajo por proyectos didácticos organizados en etapas de acuerdo al aprendizaje a desarrollar, mismas que incluyen diversas actividades.

Fig. 31 Organización de los contenidos del lenguaje (Programa de estudio 2017, primaria)

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PRIMER CICLO	
		1°	2°
Aprendizajes esperados			
LITERATURA	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	<ul style="list-style-type: none"> Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos. 	
	Escritura y recreación de narraciones	<ul style="list-style-type: none"> Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros. 	

Fuente: Programa de estudio 2017, primaria

Como ya se ha dado cuenta la producción de textos en educación básica se trabaja por proyectos preestablecidos, bajo un enfoque por competencias y únicamente preescolar es el que lleva más acabo realmente el enfoque funcional y comunicativo al permitir tanto a estudiantes como al maestro a organizarse de manera autónoma, cosa contraria de lo que pasa en primaria y secundaria, donde no se toma en cuenta el desarrollo de esta autonomía y hacia una educación emancipadora que realmente tenga un enfoque comunicativo y funcional.

En la siguiente tabla se analiza los enfoques, las competencias, los propósitos y la didáctica de los diferentes planes y programas de estudio de la educación básica y las similitudes y diferencias que existen entre ellas, relacionado con lo que anteriormente se comentó, sin embargo, como ya se mencionó no se toma en cuenta las necesidades de los actores educativos (Ver fig. 32).

Fig. 32 Enfoques, competencias, propósitos y didáctica de los diferentes planes y programas de estudio

	Planes y programas de estudio 2011	Nuevo Modelo Educativo (NME)	La Nueva Escuela Mexicana (NEM)
Enfoque	El programa se enfoca al desarrollo de competencias, la finalidad principal es propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano.	PRIMARIA: Se da mediante la enseñanza de la asignatura: LENGUA MATERNA-ESPAÑOL, en la educación básica, fomenta que los estudiantes utilicen diversas PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE, para fortalecer su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que desarrollen su capacidad de expresarse	Se reformulará en función de los criterios establecidos en el artículo 3° constitucional, que expresa que la educación será democrática, nacional, HUMANISTA, equitativa, INTEGRAL,

		oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos.	inclusiva, intercultural y de excelencia. Las niñas, los niños y adolescentes son la razón de ser del sistema educativo: deben ser el centro de todos nuestros esfuerzos.
Competencia	Emplear el lenguaje para comunicarse y aprender. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Analizar la información y emplear el lenguaje para tomar decisiones. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.	Su enfoque es competencial, pero las competencias no son el punto de partida del Plan, sino el punto de llegada, la meta final, el resultado de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, adoptar actitudes y tener valores. La experiencia en esta materia a nivel internacional nos dice que, al buscar el verdadero dominio de las competencias del siglo XXI, estamos en la dirección correcta" (PÁG. 108)	
Propósito	Preescolar conversación y diálogo. Primaria y secundaria participan en situaciones de conversación. Participen en situaciones de comunicación oral y en la producción de diversos tipos de textos escritos. Lean comprensivamente Reflexionen sobre las características, funcionamiento y uso sobre el sistema de escritura. Conozcan y valoren la diversidad lingüística. Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.	Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva para intercambiar ideas y textos en diversas situaciones comunicativas. Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; expresar lo que saben y construir conocimientos. Reflexionar sobre la forma, la función y el significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes. Conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales. Utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias. Participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa, capaces de asumir posturas razonadas y respetar la pluralidad de opiniones desde una perspectiva crítica y reflexiva. Reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje.	
Didáctica	Organizados por una Práctica social del lenguaje (nombre de la práctica que debe desarrollarse en cada proyecto ya establecido) y desarrollando uno de los tres ámbitos que pueden ser: de estudio, literatura o participación social.	No hay estándares 1er componente: APRENDIZAJES CLAVE 2do componente: DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL 3ER componente: AUTONOMÍA CURRICULAR	

Fuente: Planes y programas de estudio 2011, Nuevo Modelo Educativo (NME) y La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

Pese a que los programas de estudio de los niveles básicos inciden más en un aspecto de la lengua, es relevante que la mirada sea de un lenguaje total, de trabajar todos los aspectos de la lengua, como lo expresa Goodman (1993), Lomas (1999) y Cassany (2002). Tan es importante el lenguaje oral para desarrollar la competencia comunicativa como lo es también la comprensión lectora y la producción de textos, porque es lo que se dice, pero también lo que se lee y lo que se escribe. De esta manera se percibe cómo es la persona, cómo se comunica, la manera de hacerlo y por qué lo hace. La lengua y el lenguaje, en general, tienen esa función.

Lo anterior se sustenta con la base didáctica de *PpP* como lo son las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje: el acomodo de mobiliario, las paredes textualizadas, los rincones, entre otras, además de trabajar de manera colaborativa para la construcción del aprendizaje y fomentando una vida cooperativa.

En esta base didáctica se da el desarrollo de la competencia comunicativa, cuidando el desarrollo de la producción de textos, con eso se favorece a los estándares curriculares de español, así como son el comunicar por escrito conocimientos e ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar, escribir una variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos para una audiencia específica, el distinguir el lenguaje formal y el informal, y usarlo adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos, el producir un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o tres fuentes, el describir y explicar por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal, el organizar su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera convencional, el emplear diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y emplearlos al redactar.

Así también el recuperar ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente, el realizar correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores, el emplear ortografía convencional al escribir, el utilizar diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas

(diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales), así mismo favorecer los aprendizajes esperados que tiene que ver con la producción de textos narrativos como lo son en el ámbito literario: escribir una obra de teatro con personajes de textos narrativos, elaborar retratos escritos de personajes célebres para publicar.

Por otra parte, está el uso de materiales para favorecer el aprendizaje como lo es la biblioteca escolar y del aula empleada en los rincones, así como material audiovisual, internet, impreso, entre otros. La evaluación tiene un enfoque dentro del programa formativo al retomar la evaluación en todo el proceso de aprendizaje: diagnóstica, formativa en los avances, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, además propicia una relación horizontal en el que el diálogo informado para favorecer la toma de decisiones centrada en el aprendizaje de los estudiantes.

B. La Intervención Pedagógica: El trabajo de la producción de textos literarios e informativos

En este apartado se presentan los propósitos generales y específicos, lo que se requiere preparar para antes de intervenir y las competencias con sus indicadores, así mismo la propuesta para desarrollar la IP.

1. Propósitos

Los propósitos se derivan desde el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos, definiendo aquello que se pretende alcanzar, conformado por el propósito general que engloba a los propósitos específicos que a continuación se mencionan:

a. Propósito General

Que los estudiantes de 5° “B” de primaria de la Esc. “Profr. José Palomárez Quirós”:

- Propongan y participen en la realización de un dossier con diversas estrategias para la realización de producción de textos literarios e informativos, desarrollando sus microhabilidades conceptuales,

procedimentales psicomotrices y cognitivos, así como actitudinales, en cuento, poema, leyenda, obra de teatro, carta e informe de experimento desde su propio contexto.

b. Propósitos Específicos

Que los estudiantes:

- Apliquen estrategias de redacción creativas como: técnica de 1+1=1, palabras, frases y redacción, historias para manipular, dibujos e imágenes, las metáforas y textos reales o verosímiles donde desarrollen las microhabilidades que favorezcan los textos literarios e informativos producidos.
- Logren sentir interesados y motivados a través de las estrategias de la gramática de la fantasía como: binomio fantástico, durante la producción de textos escritos literarios e informativos.
- Empleen las herramientas tecnológicas y digitales como: *Padlet, Zoom, Meet, Classroom, Jamboard, Youtube*, entre otras, a través de la computadora y celulares durante la producción de textos literarios e informativos.
- Que los padres de familia participen con sus hijos (as) en los proyectos realizando producciones de textos literarios e informativos.

c. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles

- *Prevención contra el COVID-19:*
Kit de desinfección para materiales didácticos y uso personal (gel antibacterial, desinfectante, jabón líquido, papel higiénico, sanitas, toallitas húmedas), elaboración de carteles contra el COVID- 19.
- *Materiales personales de los estudiantes:*
Una carpeta del tamaño de una cartulina, para organizar trabajos de los proyectos (cualquier color, forrada y con datos del estudiante), proyectos – cuaderno de descubrimientos, diario individual, lapicera con lápiz,

colores o plumones, sacapuntas, resistol, goma, marca texto, tijeras, plumas

- *Material personal de la docente:*

Plumones de pizarrón, marca textos, plumas, lápices, cuaderno de proyectos.

- *Recursos:*

Organizador de carpetas, cañón, bocina, celular y computadora, pizarrón, recursos impresos: las cartas de Propp, biblioteca de aula (cuentos, revistas, libros), lecturas para trabajar:

- Relato histórico el Grito de Dolores
- Carta formal a padres para salir de excursión a un museo
- Cuentos: El sabor de la muerte, La casa a oscuras y Juan sin miedo
- Calaveritas a los maestros y Calaverita a María
- Cuento Blancanieves hermanos Grimm
- Obra de teatro Romeo y Julieta William Shakespeare
- Anuncios publicitarios Cinépolis
- Leyenda La princesa Basaseachi y el Popocatépetl e Iztaccíhuatl
- Experimentos científicos divertidos de Marcela Enríquez
- Medusa Sumergible

- *Acciones:*

Oficio a directora para abrir el espacio de intervención, oficio de solicitud con padres de familia para dar a conocer su participación en el acompañamiento a sus hijos en la producción de textos, presentación PowerPoint padres de familia y estudiantes, formato de contrato colectivo, formato de contrato individual.

- *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA):*

Organización de mobiliario, rincón de lectura: credenciales para préstamo de libros, cuadro de responsabilidades y de cumpleaños: listado de fechas de cumpleaños, papel Kraft, américa, etc. para las paredes textualizadas, diario mural, diario de clase colectivo.

- *Uso y actualización de diversas plataformas:*
Comunicación con padres de familia: *WhatsApp*, Aula virtual- *Classroom*,
Cuestionarios interactivos- *Kahoot*, Crear videos- *Youtube* video editor,
Infografía- *Canva*, Presentaciones- *Google Slides*, *Canva & Prezi*,
Encuestas- *Google Forms*, Pizarra colaborativa- *Google Jamboard & Padlet*.

2. Competencias e indicadores

Se presentan en dos tipos de competencias la general que es más profunda y abarca todo lo que se quiere desarrollar y las específicas que son más concretas y que responde a la competencia general. Las competencias consisten en desarrollar las habilidades de los estudiantes, con ellas se pueden apropiarse de los conocimientos llevándolos a la práctica, las competencias tienen indicadores de logro en donde se da cuenta de manera específica y concreta lo que se pretende desarrollar para llevar a cabo las competencias.

a. Competencia general

Produce diversos tipos de textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) de su interés por medio de microhabilidades de escritura en su contexto escolar, familiar y social, para aplicar su funcionalidad dentro de ellos, de forma creativa, tomando decisiones que influyan en su personalidad.

b. Competencias específicas

Es este cuadro (Ver Fig. 33) se presentan las competencias específicas que contribuirán a desarrollar la competencia general, pero también el proyecto y con ello dar solución a la problemática detectada, con las competencias se pretende que los estudiantes puedan interiorizar en lo conceptual,

procedimental y actitudinal en cada competencia específica, respondiendo a sus intereses, necesidades y a su contexto.

Fig. 33 Competencias específicas

Competencias específicas	Indicadores
<p>Desarrolla diversas microhabilidades de escritura conceptuales, procedimentales y actitudinales, que favorece la producción de los textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) empleando un lenguaje tanto informal como formal, apropiado en diversos contextos (escolar, familiar y social), con legibilidad y con gusto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conoce las características del cuento. ● Conoce las características del poema. ● Conoce las características de la leyenda ● Conoce las características de la obra de teatro ● Sabe identificar las siluetas de los diversos textos literarios. ● Ubica el propósito comunicativo de cada uno de los textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro). ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de conceptos como: gramática (ortografía, morfosintaxis y léxico), coherencia, cohesión, estética, presentación, para producir sus textos literarios. ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de procedimientos psicomotrices como: caligrafía, lateralidad y espacialidad, al producir textos literarios. ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de procedimientos cognitivos como: planificar (generar ideas, formular objetivos), redactar, revisar y mejorar los textos literarios. ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de actitudes como: autonomía, participación activa y fomento de hábitos al producir los textos literarios. ● Emplea el lenguaje informal y formal según la intención comunicativa de cada texto. ● Produce textos literarios originales. ● Presenta legiblemente los textos producidos a sus compañeros y padres de familia bajo un ambiente cordial.
<p>Desarrolla diversas microhabilidades de escritura conceptuales, procedimentales y actitudinales, que favorece la producción de los textos informativos (carta e informe de experimento) empleando un lenguaje tanto informal como formal, apropiado en diversos contextos (escolar, familiar y social), con legibilidad y con gusto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conoce las características de la carta. ● Conoce las características del informe de experimento. ● Sabe identificar las siluetas de los diversos textos informativos. ● Ubica el propósito comunicativo de cada uno de los textos informativos (carta e informe de experimento). ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de conceptos como: gramática (ortografía, morfosintaxis y léxico), coherencia, cohesión, estética, presentación, para producir sus textos informativos. ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de procedimientos psicomotrices como: caligrafía, lateralidad y espacialidad, al producir textos informativos. ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de procedimientos cognitivos como: planificar (generar

	<p>ideas, formular objetivos), redactar, revisar y mejorar los textos informativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ocupa microhabilidades de la adquisición de actitudes como: autonomía, participación activa y fomento de hábitos al producir los textos informativos. ● Emplea el lenguaje informal y formal según la intención comunicativa de cada texto. ● Produce textos informativos originales. ● Presenta legiblemente los textos producidos a sus compañeros y padres de familia bajo un ambiente cordial.
Produce textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) para darlos a conocer a través de un periódico mural, tanto en lo individual como en lo colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica a quién va dirigido el periódico mural. ● Da propuestas de diseño. ● Ubica el propósito comunicativo de dar a conocer el periódico mural. ● Sabe seleccionar las propiedades del periódico mural. ● Sabe seleccionar las propiedades del sistema de escritura que se abordarán en el periódico mural. ● Realiza cooperativamente el periódico mural.
Pone en juego su creatividad al producir sus textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) de manera lúdica, en el contexto escolar, familiar y social, en lo individual y colectivamente.	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrolla su creatividad al producir sus textos informativos y literarios. ● Usa estrategias lúdicas para producir sus textos literarios e informativos. ● Produce los diversos tipos de texto en el ambiente escolar, familiar y social. ● Se siente interesado y motivado por escribir sus textos en lo individual y en lo colectivo. ● Muestra los diversos tipos de texto en el contexto escolar, familiar y social.

Fuente: Elaboración propia creación de competencias

3. Procedimiento específico de la Intervención Pedagógica

Partiendo del problema detectado en el Diagnóstico Específico que arroja que los estudiantes tienen desinterés y aburrición para desarrollar el proceso de producción de textos narrativos y en donde únicamente se toma en cuenta la legibilidad de la letra y la ortografía, haciendo este proceso mecánico, cansado e incluso aburrido, es importante tener cuenta que el proceso es complejo y al estudiante se le debe de tomar de manera holística. Es importante plantear bajo qué estrategias se va a favorecer la producción de textos narrativos literarios e informativos.

Además, con apoyo del examen diagnóstico que se realiza al inicio del ciclo escolar, también aporta para la intervención y los resultados obtenidos se presentaran a continuación: Los estudiantes tiene debilidad en la estructura gramatical y coherencia al

producir un texto, además están en proceso del empleo de la ortografía convencional, el uso de signos de puntuación y la coherencia al escribir un texto.

Bajo los supuestos teóricos contruidos se plantea que las estrategias a utilizar serán a través de un dossier de estrategias que se irán realizando en los proyectos planteados, tomando en cuenta el desarrollo de microhabilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como estrategias lúdicas que permitan el interés y motivación para producir, esto favorecerá el desarrollo de las competencias planteadas.

Para llevar a cabo esta Intervención Pedagógica, se utilizó como base la propuesta didáctica de PpP que como ya se explicó en el capítulo III, es una alternativa para llevar a cabo el procedimiento de enseñanza y aprendizaje de la lengua a través de proyectos propuestos por los niños.

Antes de pasar a las fases para explicar la estrategia de PpP, es importante mencionar que previamente se elabora el plan anual planteando la pregunta ¿Qué quieren hacer o aprender durante todo el ciclo escolar? En el cual se realiza un listado y mantiene visible en clase para llevarlo a cabo durante los proyectos que se van elaborando e implementar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, que permiten ir construyendo el trabajo cooperativo como: cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, elaboración de reglamento, implementación de rincones de aprendizaje y adaptación del mobiliario escolar.

El primer proyecto se realiza bajo el método de trabajo por proyectos planteando por Tobón, S. (2006), implementado como CFpA, en este primer proyecto se escribe un relato histórico para la celebración del 16 de septiembre conmemoración a la Independencia de México, cabe mencionar que sólo es el primer proyecto bajo esta propuesta pedagógica, porque en la que se profundiza dentro de la Intervención Pedagógica será PpP, la cual está conformada por fases que a continuación se presentan:

Las fases del proyecto de acción son seis, que se abren cada que vez que inicie un proyecto de acción Jolibert & Sraïki (2009:46):

Fase I Definición y planificación del proyecto de acción reparto de las tareas y roles

Se comienza con el lanzamiento de la pregunta abierta a los estudiantes ¿Qué quieren que hagamos juntos durante...? (los puntos suspensivos es para colocar el tiempo que durará cada proyecto), esta pregunta se hace en cada proyecto a realizar.

Se definen los propósitos del proyecto, así como el nombre del proyecto, también dentro de esta fase se lleva a cabo el consenso (asamblea) en cada uno de los *proyectos de acción* a trabajar (los estudiantes argumentan por qué elegir esa actividad), se realiza el *contrato colectivo*:

Contrato colectivo					
Nombre del proyecto:					
Día	Tareas o actividades	Recursos	Responsables	Tiempo	Evaluación
	1				
	2				
	3				
	4				

El contrato colectivo permite la planificación de las tareas, es decir, que hay qué realizar para llegar a los propósitos planteados, el reparto general (equipos/individual) de las tareas, elaboración de un calendario (cronograma) con las actividades a realizar, plantear cómo podremos realizar el proyecto verificando los recursos con los que se cuenta. Da pie para realizar el contrato de actividades personales de cada niño en donde se escribe precisamente lo que se va hacer para contribuir al trabajo individual y colectivo.

Fase II Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.

La segunda fase consiste en ir contestando qué se espera que aprendan, en el momento que se lanza la pregunta abierta, para continuar con la fase I en el proyecto de acción, así realizar el proyecto global de aprendizajes en donde se incorporan los

aprendizajes y de construcción de competencias (que es todo lo que se va aprender, con todo lo que se quiere hacer y además las competencias a reforzar y construir), aquí también se va complementando el *contrato de aprendizaje individual*:

Contrato individual			
Nombre del proyecto:			
Nombre del estudiante:			
Contrato de actividades		Contrato de aprendizaje (producción de textos)	
¿Qué es lo que tengo que hacer?		¿Qué es lo que se?	
¿Qué conseguí hacer bien en este proyecto? (aciertos)		¿Qué aprendí en este proyecto? (aciertos)	
¿Cómo lo hice?		¿Cómo lo aprendí?	
¿Qué fue lo que no conseguí hacer en este proyecto? (dificultades)		¿Cuáles fueron las dificultades que presente para aprender?	
¿Qué considero debo reforzar para hacerlo mejor?		¿Qué considero que debo reforzar?	
¿Qué más te gustaría aprender de este proyecto?			
¿Cómo te sentiste en este proyecto?			
¿Por qué?			

El contrato es con los estudiantes y puede haber negociaciones con el docente, por otra parte, da lugar a la transversalidad con otras áreas, que pueden incluso retomar de los planes y programas, al mismo tiempo que se refuerzan competencias de estos mismo que sean útiles para el aprendizaje o bien crear nuevas competencias.

Básicamente el proyecto colectivo engloba el proyecto de acción, aprendizaje y competencias.

Fase III Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes

El docente va organizando situaciones de aprendizaje (interrogación de textos/módulo de escritura). Además, en esta fase se llevan a cabo la realización de las tareas planeadas y con ellas la construcción de aprendizajes, da lugar a los *balances intermedios*, en decir, verificar que es lo que ya se está haciendo, qué es lo que falta, si hay algunas dificultades para realizar las actividades, para ir orientando (docente mediador), se va registrando en los contratos aciertos y dificultades en la construcción del aprendizaje dando pie a la *regulación de proyectos y contratos*. Se incluye el desarrollo de microhabilidades, estrategias de redacción creativa de Cassany, el desarrollo de la motivación e interés con la gramática de la fantasía de Gianni Rodari y los antecedentes del objeto de estudio.

Fase IV Realización final del proyecto de acción, socialización y valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas

Se finaliza la elaboración del proyecto de acción para posteriormente evaluar los resultados, aquí mismo se *evalúan las competencias construidas y por construir en la práctica*, pero también socializarlos de tal manera que se dé a conocer el trabajo (video, de manera oral, periódico mural, etc.), esto es planeado con los niños, cuestión que se contempló desde que se hizo el Contrato colectivo.

Fase V Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecho con los alumnos y por ellos

En esta fase se realiza la evaluación colectiva e individual del proyecto de acción en donde pueden realizarse sugerencias, interrogantes y felicitaciones en colectivo (a través de una asamblea), además de ir registrando en el contrato de actividades individual la evaluación metacognitiva en donde los estudiantes se van evaluando de manera individual, se hace una comparación de lo esperado con lo logrado, se identifican los factores que facilitaron el aprendizaje y los que obstaculizaron, se toman

en cuenta las mejoras para realizar los proyectos siguientes, es decir, las *resoluciones* con miras a proyectos posteriores.

Fase VI Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

En esta fase también se evalúa de manera colectiva e individual los aprendizajes, es decir, los proyectos específicos y la construcción de competencias. Se registró en el contrato individual de aprendizaje: lo que se aprendió (lo logrado o no), como se aprendió y el recordatorio para cada estudiante, se realiza una síntesis identificando fortalezas y debilidades, se hace comparación de lo esperado con lo logrado desde la metacognición, es decir, se construyen *herramientas recapitulativas*.



**4. Evaluación y seguimiento del diseño de Intervención Pedagógica:
Trabajando la producción de textos literarios e informativos**

En este proyecto de intervención se presentan los instrumentos de evaluación que se llevarán a cabo y que serán útiles para recoger datos como lo es el diario autobiográfico, listas estimativas, lista de cotejo y evidencias como periódico mural, fotos, videos y audios del trabajo con los estudiantes.

a. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico (Ver Fig. 34) permite recuperar datos sobre las actividades, estrategias y todo que se suscita dentro de aula de clases, posteriormente se va analizando e interpretando, cabe mencionar que en el segundo capítulo se presenta más sobre la herramienta.

Fig. 34 Diario autobiográfico

	Escuela Primaria "PROF. JOSÉ PALOMÁREZ QUIRÓS", alcaldía Iztapalapa 09DPR2850B Producción de textos narrativos literarios e informativos 5° "B" Profesora investigadora Itzel Hernández Villafuerte	
Fecha:		
Hora:		
Lugar: (Salón, Zoom, Meet, Patio, etc.)		
Descripción detallada acontecimientos del aula (actividades)		Análisis e interpretación

Fuente: Elaboración propia con aportes de Porlán & Martín (2004), Carmen, Roberto I., & Nicolás Rigoberto, Bruner (2003), Aiola & Bottazzo (2009), Smith (1994) y Bolívar et al. (2001)

b. Listas estimativas

Las primeras 3 listas estimativas tienen como propósito evaluar la adquisición de las microhabilidades de concepto (Ver Fig. 35), procedimiento (Ver Fig. 36) y actitudes (Ver Fig. 37) en las producciones escritas, se utilizarán para evaluar los diversos tipos de textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) que se trabajan en la Intervención Pedagógica.

En cada lista estimativa, de acuerdo al tipo de microhabilidades se desprender diferentes indicadores a los cuales se les asignará por estudiante cualquiera de los 3 niveles de adquisición que tuvieron en sus producciones; el primer nivel es si lo construye colocando 3 siendo el más alto, el segundo nivel es el de construido parcialmente asignado el 2 y el último nivel por construir asignándole 1. También existe un apartado de análisis e interpretación de los resultados obtenidos por indicador, véase en las siguientes herramientas:

Fig. 35 Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de concepto

Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de concepto														
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)													
ESTUDIANTES	MICROHABILIDADES DE ADQUISICIÓN DE CONCEPTO													
	INDICADORES													
	Ortografía			Gramática				Léxico		Coherencia		Cohesión		Estética y presentación
	Uso de mayúsculas	Sentido de puntuación	Uso de comas para separar ideas	Uso de palabras de acuerdo a las reglas	Uso de tiempos verbales	Uso de adverbios de tiempo	Uso de conectores	Riqueza	Variación	Cantidad de información	Escribe ideas completas	Evita usar la anáfora	Uso de pronombres	
1 LESLIE TAMARA														
2 JONATHAN														
3 NICOLE JAZLYN ...														
29 MILDRED AIXA														
ANÁLISIS														
INTERPRETACIÓN														

Fuente: Elaboración propia con aportes de Cassany, Luna y Sanz (2002)

Fig. 36 Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de procedimiento

Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de procedimiento									
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)								
ESTUDIANTES	MICROHABILIDADES DE ADQUISICIÓN DE PROCEDIMIENTO								
	INDICADORES								
	PSICOMOTRICES			COGNITIVOS					
	Caligrafía	Lateralidad	Espacialidad	Planificar		Redacta	Revisa	Mejora	
			Genera ideas	Formula objetivos					
1 LESLIE TAMARA									
2 JONATHAN									
3 NICOLE JAZLYN ...									
29 MILDRED AIXA									
ANÁLISIS									
INTERPRETACIÓN									

Fuente: Elaboración propia con aportes de Cassany, Luna y Sanz (2002)

Fig. 37 Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de actitudes

Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de actitudes			
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)		
ESTUDIANTES	MICROHABILIDADES DE ADQUISICIÓN DE ACTITUDES		
	Autonomía	Participación	Hábito de escritura
1 LESLIE TAMARA			
2 JONATHAN			
3 NICOLE JAZLYN ...			
29 MILDRED AIXA			
ANÁLISIS			
INTERPRETACIÓN			

Fuente: Elaboración propia con aportes de Cassany, Luna y Sanz (2002)

A continuación, se presentan las listas estimativas para evaluar las características de cada tipo de texto a trabajar: poema (Ver Fig. 38), leyenda (Ver Fig. 39), obra de

teatro (Ver Fig. 40), carta (Ver Fig. 41) e informe de experimento (Ver Fig. 42), dicho instrumento será utilizado por el estudiante en cada una de sus producciones escritas.

En cada instrumento de acuerdo al tipo de texto se desglosa una serie de indicadores sobre las características a evaluar y en el que para cada indicador se le asigna un nivel: el primero es si lo construye asignando 3, el segundo es si lo construye parcialmente asignando 2 y el último por construir colocando el 1. También existe un apartado de análisis en esta primera parte y después la interpretación, véase en las siguientes herramientas:

Fig. 38 Lista estimativa sobre las características del poema

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL POEMA													
NIVELES DE LOS INDICADORES		LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)											
ESTUDIANTES E INDICADORES	Coloca título al poema	Está escrito en verso	Usa mayúscula al inicio, después de un punto o nombre propio	Utiliza adecuadamente los tiempos verbales	Usa y distingue las rimas	Considera estrofas en el poema	Usa comas para separar ideas	Escribe el autor del poema	Utiliza diversos recursos literarios (metáfora, comparación, aliteración, repetición)	Usa imágenes	Despierta sentimiento en el lector	Conoce el propósito comunicativo del poema	
1 LESLIE TAMARA													
2 JONATHAN													
3 NICOLE JAZLYN ...													
ANÁLISIS													
INTERPRETACIÓN													

Fuente: Elaboración propia con aportes de Kaufman & Rodríguez (1993)

Fig. 39 Lista estimativa sobre las características de la leyenda

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LEYENDA												
NIVELES DE LOS INDICADORES		LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)										
ESTUDIANTES E INDICADORES	Escribe título de la leyenda	Tiene un inicio, desarrollo y desenlace o final	Tiene imagen o dibujo	Coloca autor	Escribe el prosa o verso	Tiene elementos reales y fantásticos	Personajes	Menciona el lugar	Menciona la época	Usa adjetivos calificativos para describir a los personajes	Usa frases con reiteración y comparación	
1 LESLIE TAMARA												
2 JONATHAN												
3 NICOLE JAZLYN ...												
ANÁLISIS												
INTERPRETACIÓN												

Fuente: Elaboración propia con aportes de Morote Magán (1990)

Fig. 40 Lista estimativa sobre las características de la obra de teatro

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA OBRA DE TEATRO											
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)										
ESTUDIANTES E INDICADORES	Se cumplió con la escenografía	Se cumplió con el vestuario	Se aprendió los diálogos	Hablo fuerte y claro	Actuó de acuerdo al personaje	Participo en la presentación de la obra	Escribió la obra de teatro completa				
							Autor	Título	Personajes	Prologo	Actos y escenas
1 LESLIE TAMARA											
2 JONATHAN											
3 NICOLE JAZLYN ...											
ANÁLISIS											
INTERPRETACIÓN											

Fuente: Elaboración propia con aportes de Kaufman & Rodríguez (1993)

Fig. 41 Lista estimativa sobre las características de la carta

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CARTA										
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)									
ESTUDIANTES E INDICADORES	Escribe fecha y lugar	Coloca destinatario	Escribe un saludo	Cuerpo de la carta	Despedida	Usa posdata	Escribe ramfiente y firma	Utiliza lenguaje formal o informal	Conoce el propósito comunicativo de la carta	Escribe en tra persona
2 JONATHAN										
3 NICOLE JAZLYN ...										
ANÁLISIS										
INTERPRETACIÓN										

Fuente: Elaboración propia con aportes de Kaufman & Rodríguez (1993)

Fig. 42 Lista estimativa sobre las características del informe de experimento

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL INFORME DE EXPERIMENTO											
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)										
ESTUDIANTES E INDICADORES	Traer materiales para el experimento	Conoce el propósito del experimento	Comparte y respeta ideas en el concurso	Escribe el informe del experimento						Conclusiones	
				Título	Introducción, dato interesante	Nombre del experimento	Breve explicación del experimento	Materiales	Instrucciones o proceso		Imágenes o dibujos
16 DAVID											
17 CAMILA LIZETH											
18 DONOVAN FARID ...											
ANÁLISIS											
INTERPRETACIÓN											

Fuente: Elaboración propia con aportes de Kaufman & Rodríguez (1993)

c. Listas de cotejo

La siguiente lista de cotejo es para evaluar el cuento (Ver Fig. 43), está dividida por los 7 niveles lingüísticos propuestos por Jolibert y en el que de acuerdo a cada nivel se desprenden indicadores específicos, en cada indicador se marca únicamente si el

estudiante lo realizó o si no lo realizó en su producción, posteriormente hay un apartado de análisis y reflexión que se toma en cuenta por cada nivel.

Fig. 43 Lista de cotejo de las características del cuento

Lista de cotejo sobre las características del cuento de terror																	
Nivel lingüístico	Contexto cercano		Tipo de escrito			Superestructura	Coherencia y cohesión						Nivel de las frases, en sintaxis, ortografía y léxico.			Nivel de las palabras, microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas.	
Estudiantes	SI	NO	SI	NO	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1 LESLIE																	
2 ANTONIO																	
3 NICOLE ...																	
ANÁLISIS																	
INTERPRETACIÓN																	

Fuente: Elaboración propia con aportes de Jolibert & Sraïki, 2009

Las siguientes dos listas de cotejo tienen como finalidad la evaluación de las estrategias utilizadas para el desarrollo del interés, motivación y creatividad de Cassany con sus propuestas de redacción creativas y de Gianni Rodari con la propuesta de la gramática de la fantasía. La primera únicamente para los textos literarios (Ver Fig. 44) y la segunda para los textos informativos (Ver Fig. 45).

Fig. 44 Lista de cotejo de las estrategias utilizadas para el desarrollo de textos literarios

Lista de cotejo para evaluar la participación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de textos literarios																
Estudiantes	CUENTO				POEMA				OBRA DE TEATRO	LEYENDA	Cuento, poema, obra de teatro y leyenda					
	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica historias para manipular	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica 1+1=1	Se siente interesado y motivado por escribir sus textos usando la estrategia binomios fantásticos	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica de palabras, frases y redacción	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica dibujos e imágenes	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica de las metáforas	N/A	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica dibujos e imágenes	Usa estrategias lúdicas para producir sus textos literarios	Produce los diversos tipos de texto en el ambiente escolar, familiar y social	Muestra los diversos tipos de texto en el ambiente escolar, familiar y social					
1 LESLIE TAMARA	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
2 JONATHAN																
3 NICOLE JAZLYN																
29 MILDRED AIXA																
ANÁLISIS																
INTERPRETACIÓN																

Fuente: Elaboración propia con aportaciones de Cassany, Luna y Sanz (2002) y Gianni Rodari (1973)

Fig. 45 Lista de cotejo de las estrategias utilizadas para el desarrollo de textos informativos

Lista de cotejo para evaluar la participación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de textos informativos										
Estudiantes	CARTA		INFORME DE EXPERIMENTO		Carta e informe de experimentos					
	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica textos reales y verosímiles		Desarrolla su creatividad aplicando la técnica dibujos o imágenes		Usa estrategias lúdicas para producir sus textos literarios		Produce los diversos tipos de texto en el ambiente escolar, familiar y social		Muestra los diversos tipos de texto en el contexto escolar, familiar y social	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1 LESLIE TAMARA										
2 JONATHAN										
3 NICOLE JAZLYN										
29 MILDRED AIXA										
ANÁLISIS										
INTERPRETACIÓN										

Fuente: Elaboración propia con aportaciones de Cassany, Luna y Sanz (2002) y Gianni Rodari (1973)

d. Evidencias

Las evidencias como fotografías de las producciones de los niños, los videos elaborados y todo el trabajo realizado permite evidenciar lo hecho durante la Intervención Pedagógica, las cuales al finalizar la intervención se dieron a conocer a la comunidad escolar a través de un periódico mural (Ver Fig. 46), en cual se evaluó con la siguiente lista estimativa y tomando en cuenta el nivel 3 como construido, el nivel 2 como construido parcialmente y el nivel 1 por construir.

Fig. 46 Lista estimativa sobre el Periódico mural

Lista estimativa sobre el periódico mural												
NIVELES DE LOS INDICADORES		LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)										
ESTUDIANTES	Propuesta de diseño para el periódico mural	Utiliza lenguaje formal o informal	Trabaja de manera cooperativa en la elaboración del periódico	Conoce el propósito comunicativo del periódico mural	Da a conocer el trabajo realizado a través del periódico mural	Se toma en cuenta al destinatario	Tiene ilustraciones	Usa graficas	Tiene textos breves	Presentación llamativa	Tiene título	Coloca secciones
1 LESLIE TAMARA												
2 JONATHAN												
3 NICOLE JAZLYN												
29 MILDRED AIXA												
ANÁLISIS												
INTERPRETACIÓN												

Fuente: Elaboración propia

En este capítulo se mencionó todo el diseño de la Intervención Pedagógica, tanto los elementos a considerar: contexto, los participantes directos e indirectos, el tiempo de la intervención y la justificación que de acuerdo al Diagnóstico Específico se delimitó el problema y en la que se propuso una solución con esta IP.

También se dieron a conocer los propósitos, competencias y el procedimiento de la Intervención Pedagógica con la base didáctica de PpP y los instrumentos de evaluación. Posteriormente, en el Capítulo V se consideran los datos que aportan para el análisis y reflexión de lo hecho en la IP desde la Documentación Biográfica-Narrativa.

V. EL RETOÑAR DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS E INFORMATIVOS

En el capítulo quinto se da a conocer la aplicación de la Intervención Pedagógica, a través de la Documentación Biográfica-Narrativa, que permitió darle voz a la práctica docente. De ahí que en este capítulo se hable desde la primera persona para reflexionar, cuestionar e interpretar lo hecho como docente-investigadora y por los estudiantes durante el ciclo escolar 2021-2022. Por tanto, al estar como protagonista de estos hechos pedagógicos y bajo la mirada Biográfica Narrativa que se atiende, también se asume como sujeto de estudio. Es innegable que esté implícita la subjetividad, lo cualitativo con base en las experiencias, positivas y negativas, que los estudiantes y la docente vivenciaron.

De los dos grandes apartados que componen este capítulo, en el primero se atiende el Informe Biográfico-Narrativo que se reconstruye con base en el uso de la Técnica del Relato Único apoyada en diversos instrumentos, como el Diario Autobiográfico para construir el Relato Pedagógico. Éste se divide en varios episodios que atienden la resignificación de la práctica donde se asentó el trabajo con el objeto de estudio sobre la producción de textos literarios como: cuento, poema, leyenda y obra de teatro e informativos como: carta e informe de experimento y que es la producción de textos visto como la creación de textos con sentido, uso y funcionalidad para utilizarlos en la cotidianidad. En un segundo momento, se da cuenta del Informe General, para darle mayor validez, confiabilidad y credibilidad al Informe Biográfico-Narrativo considerando un Análisis Holístico de Contenido, dando cuenta de lo hallado con los instrumentos aplicados.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Este informe está compuesto de seis episodios, donde el primero tiene un sentido autobiográfico; en el siguiente se muestra el desarrollo de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* a la distancia debido a la pandemia del Sars-Cov-2; el tercero tiene que ver con el primer proyecto utilizando la base didáctica de

Pedagogía por Proyectos y que los niños llamaron: *La fiesta después del COVID-19*; el cuarto episodio habla sobre el segundo proyecto que realizaron los niños pero en dos bloques diferentes debido a que ya se acudió de forma presencial al plantel por orden de las autoridades y al grupo se le dividió en dos partes: uno que los niños llamaron: *CinEscuela*, y el otro sobre una obra de teatro, que se llamó: *Blancanieves*; y finalmente el quinto y sexto episodio que trata sobre el tercer proyecto que también fue en dos bloques diferentes: el del bloque uno llamado *Pijamada divertida* y el del segundo bloque nombrado *Experimentitos locos mi escuelita*, con el cual se cierra la Intervención Pedagógica realizada conforme el Diseño de Intervención Pedagógica, pero que en los hechos continúa la misma forma de trabajo.

1er. Episodio. ¡Tic tac!... escucho el reloj y me sumerjo en el recuerdo de mi libro llamado vida

Soy lucero de la tarde y es porque mi nombre es Itzel y eso significa un brillo, un brillo que trato de reflejar en mí y dejar huella positiva en las personas que me rodean. Nací en una fresca mañana de un 23 de agosto de 1993 época de lluvias y justo en Texcoco,¹ Estado de México² donde lo más representativo es su enorme lago, creo que el agua me sigue o yo sigo al agua, y es que el agua es vida... crecí en un hogar humilde junto a mis tres hermanos, donde lo primordial para mi papá Juan siempre fue solventar económicamente a nuestra familia que siempre ha sido unida, cálida y amorosa, respecto a mi mamá Lourdes, fue cumplir con las tareas del hogar y educarnos lo mejor que podía. Mi papá estudió hasta secundaria y mi mamá terminó la primaria y a pesar de no tener estudios universitarios siempre nos impulsaron a estudiar, aprender y tener una mejor calidad de vida.

¹ Texcoco uno de los 125 municipios pertenecientes al Estado de México, su nombre viene del náhuatl *Tlacolt* que significa "jarilla" (una planta que brota en terreno llano) y *Texcalli* que quiere decir peñasco o risco. La traducción da como resultado: "En la jarilla de los riscos".

² Estado de México toma su nombre del antiguo reino, posteriormente Intendencia de México, cuya capital fue la ciudad de México. La palabra de origen náhuatl "Mēxihco" toma el mismo significado que es: "En el ombligo de la luna".

Mi mamá tuvo una vida un poco más difícil, porque tenía muchas carencias económicas, también por no tener a sus papás cerca de ella por lo que la escuela siempre fue un gran reto para ella, al no tener quien la apoyará y al ver el sufrimiento de mi abuelita por sacar a sus hijos adelante, se tenía que ir a trabajar a otras casas a hacer el quehacer y siendo una persona que no sabe leer ni escribir, había veces que las personas eran buenas, pero otras la menospreciaban como si fuera un frijol en el arroz, mi abuelito siendo un hombre ausente con su familia, cerrado en conocimientos por tampoco saber leer y escribir, como si fuera prisionero de la obscuridad y no ver la luz salir, tenía pocas oportunidades de trabajo; a pesar de eso mi mamá aprendió a leer y escribir y se puede defender más en la vida.

Aunque mis papás saben leer y escribir afortunadamente, tengo muy pocos recuerdos en los que ellos leían y escribían, sólo lo hacían para cosas indispensables; mi papá agarraba el lápiz para hacer cuentas y sacar medidas porque es un maestro de la construcción y en matemáticas es buenísimo, también cuando tuvimos un problema familiar que requería de abogados, siempre estuvo al frente de la situación y leía todos los documentos que se requerían, por su parte mi mamá leía cosas de la iglesia: canciones, oraciones y escribía lo indispensable, como hacer una lista para la despensa, ellos le daban uso y funcionalidad de texto a sus necesidades inmediatas; sin embargo, no recuerdo que hubiera un hábito de estudio en mi hogar.

Uno de los primeros acercamientos que tuve a la escritura fue el ver plasmada unas letras con un dibujito de un ratón que mi tío me escribió y aunque no sabía que decía estaba consciente de que el dibujo era un ratón, pero las letras decían algo que yo no sabía descifrar, porque a diferencia del dibujo la linealidad y la arbitrariedad son características que aparecen en las producciones escritas de los niños, en esta parte de la que habla Nemirovsky³ en el primer nivel de lectoescritura en donde el niño busca diferenciar entre el dibujo y la escritura, bueno como quería saber el significado fui con mi tío a preguntarle y me dijo que el ratón me había dejado cinco

³ Se retoma uno de los tres niveles de la escritura, mencionados en Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños Myriam Nemirovsky (1999:16).

pesos por mi diente que se me cayó y que le diera la mitad del dinero a mi hermana, entonces me emocioné.

Otro recuerdo es agarrar un lápiz y hacer bolitas, es decir, garabatos como refieren Ferreiro y Teberosky, que para mí tenía un significado porque eran mis letras y aunque no escribía de manera convencional, trataba de diferenciar entre un dibujo a unas letras como esta forma de expresarme y bien lo menciona Nemirovsky en el primer nivel de la escritura, pero para mí decían cosas y se las enseñaba a mis papás, creyéndome que ya sabía escribir, cuando entré al kínder y luego a la primaria con mi hermana, solo estudiamos lo que nos dejaban en la escuela y las tareas que teníamos que realizar, pero no recuerdo haber visto alguno de mis padres con un libro en mano.

Tengo pocos recuerdos de que hayan escrito algo propio como una carta, pero hay uno en especial que lo tengo presente de la primaria cuando la maestra en un día del niño, nos dio por sorpresa una carta escrita de nuestros papás y yo en ese momento pensé no me daría carta, porque mis papás no suelen expresarse de esa manera, así que cuando me la dio me sorprendí mucho y me emocioné demasiado, aunque al abrirla pensé que habría más letras, pero solo tenía una frase, una frase que se refería al amor que me tenían y eso me marcó, porque aunque siempre me lo habían dicho de manera oral, el que yo lo hubiera leído a través de una carta, fue diferente y es un recuerdo que aún guardo en el fondo de mi corazón y que nombran Kaufman y Rodríguez⁴ las cartas informales contienen estos sentimientos, emociones que marcan y que además es con una intención, también se relaciona con la correspondencia escolar porque Gómez y Pérez⁵ aluden a que da pauta para crear espacios y tiempos donde se use el lenguaje escrito y oral, además de que el destinatario es real.

⁴ La escuela y los textos Kaufman & Rodríguez (2004), tipología y clasificación de los textos de acuerdo a su función y a su trama de predominio.

⁵ La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar Gómez & Pérez (2004), se retoma el destinatario real en la creación de texto para entablar una comunicación y hacer uso de la misma.

Así que cuando yo pude percibir la satisfacción que da el hecho de poder leer algo que escribieron mis padres para mí, capté la importancia de escribir y viene a mi recuerdo la frase de mi querido Lomas *de saber hacer cosas con las palabras*, me di cuenta de que va más allá de una acción que se realiza por inercia, si no del significado y sentido que se le puede dar a lo escrito, que puede cambiar el pensamiento en la vida de las personas y que trasciende en el tiempo porque se queda plasmado de por vida.

También rescato el papel mediador del que habla Jolibert⁶ para motivar, estimular, apoyar la organización de trabajo y crear estas condiciones y espacios, que involucren a los padres de familia en sus interacciones en el fomento a la lectura y la producción de textos, pero también reconozco el papel de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos e hijas porque mienta Halliday⁷ existen estas instituciones sociales que funcionan como red de comunicación que sirven para enseñar a comunicarse, participar, expresarse, tomar decisiones y entre ellas esta no solo la escuela sino la familia, si bien es cierto que algunos sí se involucran, pero por diversas circunstancias siempre existen los padres que no lo hacen, hay que reflexionar que la motivación y ejemplo repercute en las acciones de sus hijos e hijas y la importancia de que los padres fomenten en ellos los hábitos de estudio que les puedan ayudar en su vida personal y académica, como lo es la lectura y la escritura.

¿Por qué elegí ser maestra?

En toda mi trayectoria académica desde el nivel preescolar hasta nivel profesional, me ha costado mucho trabajo el poder escribir, sin embargo, lo he hecho y me llena de satisfacción el poder aterrizar mis ideas en mis trabajos realizados como si de un avión se tratara, y ver lo que construyo, pero este proceso no se ha dado de un día para otro, si no, se ha ido construyendo poco a poco como una planta que retoña a la que hay que regar y poner al sol, agradezco mucho a mis maestros de todos los

⁶ Niños que construyen su poder de leer y escribir Jolibert & Sraïki (2009) el docente mediador desde una visión horizontal.

⁷ El lenguaje y el hombre social Halliday (2001), se retoma las instituciones sociales como la escuela, la familia en el hogar como medios de comunicación e interacción.

niveles académicos, ya que gracias a ellos yo ahora puedo utilizar los conocimientos que me han aportado y que me he apropiado, para poder desarrollarme en el mundo, como lo es con la escritura y por ello mi deseo de seguir aprendiendo, ahora además de escribir textos académicos, también ocupó la escritura de manera terapéutica con mi diario, cartas y textos que me han permitido aclarar mis pensamientos y dar soluciones a mis problemas.

Y con ellos tratar de llegar a ser una buena escritora que lea, tome en cuenta al destinatario, planifique el texto, relea, revise, siga este proceso recursivo e implemente estrategias de apoyo, así define Cassany⁸ usando el modelo de expresión escrita en el que ante todo empezar por ser un buen lector, tomando conciencia de lo leído, planificar el texto, releer lo escrito, revisarlo y volver a comenzar con el ciclo al tiempo que se adquieren estrategias de apoyo que faciliten al proceso.

Desde pequeña soñaba con ser maestra y eso es algo que siempre llamó mi atención, recuerdo ver a mis maestras y soñar ser como ellas, creo que el hecho de estudiar siempre me ha gustado, amo la escuela porque he aprendido muchas cosas en ella.

Es por ello que cuando salí de la preparatoria era la meta a la que quería llegar, ser maestra, desafortunadamente se me pasaron las inscripciones y perdí un valioso año de escuela, sin embargo, en ese año tuve la oportunidad de tener diferentes trabajos (cajera, vendiendo pasteles, cosméticos, tienda de abarrotes, café internet, entre otros), que me ayudaron a reafirmar la idea de ser maestra por el hecho de darme cuenta que es importante conocer nuestros derechos laborales; *leer y escribir es un arma que permite defenderte y no ser esclavo* bien plantea Gianni Rodari,⁹ permite ser libre para la emancipación afirma Freire y desgraciadamente en los trabajos en los que estuve mis derechos no eran respetados y eso me dio el coraje de seguir aprendiendo.

⁸ “Expresión escrita” en Enseñar lengua, Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura Cassany, Luna y Sanz (2002), perfil del buen escritor y el modelo de expresión escrita.

⁹ Gramática de la fantasía Introducción al arte de inventar historias Gianni Rodari (1973) la democracia y libertad.

Además esos empleos que tuve también me ayudaron a valorar el trabajo y esfuerzo de mis padres por darnos una mejor vida, a mis hermanos y a mí, seguramente que mi papá ha pasado por muchas situaciones difíciles que por no tener estudios ha tenido que afrontar por nuestra familia y siempre le estaré infinitamente agradecida, recuerdo que mi papá me decía que debía estudiar para ser alguien en la vida, después entendí que todos somos alguien en la vida sin importar la cultura, clase social, estudios o cualquier otra condición, porque para mí, mis papás a pesar de no tener grandes estudios son alguien en la vida, que me han hecho la mujer que soy y por eso los amo.

También quiero rescatar que en este año que perdí, estudié todo lo que había visto en la preparatoria con mis apuntes de la escuela, esos escritos que realicé cuando estaba estudiando me ayudaron bastante, para prepararme en mis exámenes para seguir adelante y conseguir mi sueño, sabía la importancia de la escritura y más porque ya no había nadie que me enseñará, no había un maestro que me explicará, sólo estaba yo y mis libretas y libros, así que solita me preparé.

Con mi trabajo pude ahorrar para mis exámenes, porque yo quería hacer varios a las universidades para que fuera seguro que en una me quedara y ya no perdiera más tiempo. Entonces empezaron a salir las convocatorias de las universidades y realicé cuatro, entre ellas a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros,¹⁰ que era el sueño que estaba persiguiendo desde pequeña y gracias a Dios me quedé y fue en la escuela que decidí estudiar.

Cuando terminé mi carrera y me titulé como Licenciada en Educación Primaria, de inmediato tuve trabajo, en una escuela primaria pública de la alcaldía Iztapalapa de jornada ampliada y en la que he trabajado hasta ahora, aquí fue cuando yo pude ver de manera real todas las necesidades que tenían mis estudiantes, incluyendo la escritura y en particular porque gracias a ella quería saber y pude saber más sobre

¹⁰ La Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se fundó el 24 de febrero de 1887, en instalaciones de lo que fue el convento de Santa Teresa la Antigua. Fue inaugurada por el entonces presidente de la República Porfirio Díaz, otorgándole el nombre de “Escuela Normal para Profesores de Institución Primaria”.

ellos, por lo que llevé a cabo el diario de clase¹¹ y me di cuenta de estas necesidades e intereses de los niños y todo lo que ellos deseaban expresar y nunca me decían en persona, sin embargo, ahora que lo sigo llevando a cabo lo veo desde otra perspectiva ya que los niños lo leen, mientras el resto escucha y realiza comentarios del escrito en tres tonos: felicitaciones, dudas o preguntas y sugerencias¹² o críticas constructivas como nos lo hemos apropiado.

Mi perspectiva de la carrera antes de estudiarla, era muy diferente a la visión que ahora tengo de la misma, al comenzar no sabía absolutamente nada de lo que significaba ser maestra, creía era muy fácil y sencillo pero me equivoqué, a lo largo de los cuatro años que estudié en la normal, así como de los años de servicio que tengo en la escuela pública, aprendí que el ser maestra no es cualquier cosa como lo pensaba, el ser maestra no solo implica que tus estudiantes construyan sus conocimientos y aprendan, el ser maestra es ser un ejemplo a seguir, a veces ser como una mamá o un papá, ser humanista, ser mejor persona, ser psicólogo, además de seguir estudiando y prepararte, pero que desafortunadamente a veces no se reconocen.

Ahora me encuentro como estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional,¹³ estudiando la Maestría en Educación Básica, con especialidad en Enseñanza de la Lengua y la Recreación Literaria, elegí esta especialidad porque considero es importante para el desarrollo de mi práctica docente y en la que tengo áreas de oportunidad que deseo mejorar, todo con el fin de poder crecer de manera personal y profesional, además que me ha marcado este acercamiento con la escritura en mi

¹¹ Diario de clase, herramienta que permite conocer a los estudiantes y crear un ambiente que propicie la vida cooperativa, siendo un texto producido por los niños en el que se rescata su contexto y vivencias.

¹² Los tres tonos de felicitaciones, dudas o sugerencias, se retoman como para dar comentarios que orienten el trabajo y en este caso el diario en cuanto a lo que se escribe, para mejorar la producción del texto y propiciar un ambiente de vida cooperativa; son retomados de la Comunidad de Atención Mutua y que más adelante se describe con mayor detalle.

¹³ La Universidad Pedagógica Nacional se creó formalmente en 1955; sin embargo, su emergencia en la educación superior sintetizó la tradición pedagógica alemana representada en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (1927), la tradición pedagógica francesa —cuya expresión más clara en el país fue la creación de la Escuela Normal Superior en 1936— y la tradición estadounidense, que se extendió después de la Segunda Guerra Mundial, lo cual la convierte en la institución universitaria con mayor trayectoria en formación e investigación en educación y pedagogía en el país.

vida. Siempre me ha costado mucho trabajo la redacción de textos y el poder expresar de manera escrita mis ideas, pero tengo todo el entusiasmo y deseo de conseguir esta nueva meta que me he propuesto y que me cambiará la vida.

***Caminante no hay camino, se hace camino al andar...*¹⁴ mi camino por la
UPN**

Durante el primer trimestre me sentía muy emocionada por comenzar un proyecto nuevo en mi vida, el primer día recuerdo que éramos seis en el salón (*Zoom o Meet*) y mientras nos explicaban el programa indicativo la verdad es que no entendía mucho sobre el trabajo que me vislumbraba, al pasar casi dos semanas y comenzando con el trabajo de lecturas y exposiciones sinceramente me dio mucho miedo, porque era demasiado y recuerdo que un día me puse a llorar y al ver a dos de mis compañeras que casi de inmediato se fueron, sentí que no lo iba a lograr, era mucha presión, supongo que por haber olvidado el ritmo de trabajo de lo que conlleva ser estudiante.

Los primeros días las maestras nos preguntaron qué tema queríamos trabajar, yo no tenía un tema definido porque en el anteproyecto que entregué para la maestría anoté qué lenguaje en la oralidad, escritura y lectura, lo tenía muy general, pero me comentaron que debía de ir delimitando, entonces me pregunté ¿Qué de todo quería trabajar? Y lo pensé durante una o dos semanas, hasta que decidí que sería sobre la producción de textos, pero me pidieron aún más delimitar ¿Qué tipo de textos? Y pensé narrativos, que por mi poca experiencia son los que observo que a los niños les llama más la atención, avanzando el trimestre me fui adaptando poco a poco al trabajo y con el apoyo de mis maestras retomé el ritmo de trabajo al que no estaba acostumbrada.

Ese primer trimestre fue pesado y necesitaba ubicar y delimitar el tema de estudio sobre la producción de textos, para ello comenzamos por el análisis de las políticas educativas desde el ámbito internacional y luego nacional, este primer trimestre de

¹⁴ Verso del poeta Antonio Machado del año 1969, que se popularizó por la composición de la canción Cantares de Joan Manuel Serrat, de la que se retomó 3 versos y entre ellas esta “caminante no hay camino / se hace camino al andar”.

mucho análisis para mí, fue como quitarme una venda de los ojos, por el hecho de empezar a cuestionarme sobre la toma de decisiones que nos quitan a los maestros y que son tomadas por otros organismos y personas, pero ¿por qué ellos y no nosotros los maestros?, que somos los que vivimos frente a la realidad educativa; eran algunas de mis primeras cuestiones que poco a poco fuimos debatiendo y nutriendo entre mis maestros y compañeros, además respecto al tema me di cuenta que en las evaluaciones estandarizadas no se retomaba la producción de textos, sólo eran exámenes de opción múltiple y las pruebas que tiempo después la retomaron solo ponían énfasis en aspectos superficiales de la escritura, pero no en cuanto su funcionalidad y sentido.

Al final de este trimestre también nos dijeron que tendríamos un encuentro para presentar nuestros avances en el trabajo elaborado frente a todos los que conforman la maestría, compañeros de otros trimestres y maestros, la verdad me sorprendió porque regularmente se hace hasta el final, pero me sirvió como experiencia y además porque los comentarios de lo que llaman *Comunidad de Atención Mutua*¹⁵ realizados en tres tonos de felicitaciones, dudas o sugerencias, son los que fueron enriqueciendo mi trabajo.

Para el segundo trimestre ya sabía la forma de trabajo y me iba acoplando, pero al mismo tiempo ya teníamos que ir avanzando a realizar el Diagnóstico Específico, fue algo complicado porque ahora teníamos que establecer un poco más de contacto con los estudiantes con los que íbamos a intervenir y con los padres de familia, así que la distancia por la pandemia hizo un poco difícil la situación al tener que aplicar los instrumentos a la distancia por las condiciones, pero ello no frenó el trabajo, así que tanto los cuestionarios, el estudio socioeconómico, el diario de campo y la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio, permitieron

¹⁵ Comunidad de Atención Mutua, retomada por Jorge Larrosa (1995) como una forma de negociación, dentro del proceso de investigación narrativa, donde investigadores y practicantes, cuentan historias sobre su investigación y es posible la mejora de las mismas. Daniel Suárez y Lilia Ochoa (2005) la retoman en lo que es la edición pedagógica, como práctica de indagación entre maestros, en la que comparten sus relatos pedagógicos y hay un intercambio, con el fin de mejorarlos. La UPN 094 en la MEB la retoma para dar sugerencias y observaciones a los relatos pedagógicos conformados por episodios y subepisodios y se realiza en tres tonos: felicitaciones, dudas o preguntas y sugerencias.

arrojar información importante con la que pude delimitar el problema y con ello delimitar el tema de estudio que pasaría después a ser mi objeto de estudio: la producción de textos narrativos literarios e informativos.

Se llegó así a realizar preguntas de indagación, los supuestos teóricos dando respuesta a las preguntas antes planteadas y los propósitos, para dar paso a la creación de competencias planeadas a desarrollar con los niños, en este punto y de acuerdo a la información recabada me di cuenta que no estaba alejada de lo que en mi poca experiencia como maestra había pensado respecto a que fueran textos narrativos, ya que al preguntarle a los niños los tipos de textos que les gustaban más, efectivamente mencionaron cuentos, como uno de los textos más elegidos entre todos.

Por otra parte, en este mismo periodo, otros compañeros se fueron y además mi tutor el maestro Alfredo también, por lo que en este trimestre me asignaron a la maestra Jazmín como mi nueva tutora, fue un cambio importante para mí, pero también nos fusionaron con el otro grupo en el que también varios compañeros se fueron y quedamos cuatro.

Respecto a lo que estaba aprendiendo sobre el trabajo de *Pedagogía por Proyectos*¹⁶ implementé algunas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*,¹⁷ antes de realizar mi diseño de lo que sería mi Intervención Pedagógica y con otros estudiantes que en este momento tenía y que no formarían parte de este trabajo, para mí era importante empezar a adentrarme a lo desconocido y para poder guiarme y orientarme cuando estuviera haciendo mi diseño de Intervención Pedagógica.

Al comienzo del tercer trimestre comencé con el diseño de la Intervención Pedagógica y con la poca experiencia de haber realizado algunas *Condiciones*

¹⁶ Pedagogía por Proyectos Jolibert & Sraïki (2009) estrategia permanente de formación, en la que se implementan situaciones de clase que permitan a los niños ser activos para elaborar, manejar, realizar y evaluar su propia formación en su aprendizaje retomando el lenguaje.

¹⁷ Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje Jolibert & Sraïki (2009), estrategias que permiten la formación de personalidades y construcción de aprendizajes: reorganización de aulas, presencia de múltiples textos, implementación de Pedagogía por Proyectos y estimular hacia una vida cooperativa.

Facilitadoras para el Aprendizaje, empecé a trazar el lienzo de mi diseño, con los que serían mis estudiantes en el ciclo escolar que comenzaba en agosto y recuerdo que la maestra Olimpia nos dijo que en agosto precisamente empezaríamos con nuestra Intervención Pedagógica, así que con esos niños estaría trabajando ya como su maestra titular y nos mencionó que habría que irnos preparando por si regresábamos a distancia o en presencial con nuestros estudiantes, la verdad que tenía muchos nervios, pero siempre pensando en dar lo mejor de mí, en ese momento estaba muy contenta y entusiasmada, pero también pensaba ¿Cómo realizar producción de textos a la distancia?, ¿Cómo evaluarlos? Sabía que tenía experiencia en su elaboración de manera presencial, pero si era a la distancia, sería algo nuevo y desconocido para mí.

Por otra parte, durante este diseño de Intervención Pedagógica, me sentía un poco mejor ubicada, al parecer creo que estaba entendiendo un poco más el trabajo que estaba haciendo, podía ver con mayor claridad hacia dónde me dirigía, el poder crear mi intervención me abrió un panorama de lo que estaba haciendo, deseaba que pudiera llevarlo a la práctica y no solo en la teoría, existía un poco de presión e incertidumbre por no saber si íbamos a regresar en presencial o a distancia y era como si tuviera que pensar en ambas cosas, lo que me frustraba.

Para el cuarto trimestre empezó la Intervención Pedagógica y con ella una serie de desafíos por la COVID-19,¹⁸ fue un gran reto el poder llevar a cabo, ya que la organización de la escuela estuvo cambiando de manera constante, en un inicio se trabajó con los niños de manera virtual y después se cambió a únicamente de manera presencial, pero con el grupo en bloques de dos, el trabajo fue algo pesado y cansado, al momento de planear las actividades para la producción de textos debido al tener que revisar mi vista se cansaba por estar tanto tiempo en la pantalla cuando fue a la distancia; sin embargo, una cosa positiva de las clases presenciales fue que por día había menos niños y esto me permitió visualizar a los niños que habría que

¹⁸ Pandemia mundial por COVID-19, altamente contagiosa y mortal, donde su transmisión era muy fácil y parecía indefensa al semejarse a un resfriado, pero en donde todos necesitábamos usar cubrebocas, gel antibacterial, lavarnos las manos constantemente y no salir de casa.

apoyar más en sus producciones y como mejorarlas, además que la atención era más personalizada que si hubiera ido todo el grupo.

Al llevar a la práctica *Pedagogía por Proyectos* pude notar la transformación en mi práctica y el rol docente que desempeñaba al darle también poder a los niños y no solo ser la maestra impositora, aunque lo vi y entendí al momento de leer y exponer sobre esta forma de trabajo, siento que en lo real había dudas de cómo llevarlo a cabo, incluso un poco de temor por equivocarme, pero sé que es un proceso y que se va desarrollando poco a poco, se va interiorizando y con lo que hice me siento contenta porque considero que es un gran avance a pesar de todas las dificultades, el adentrarme a hacer los proyectos con los niños fue algo nuevo y que en un primer momento lo vi como caótico por el hecho de que los niños no están acostumbrados a decidir, si no a obedecer e incluso los padres de familia, sin embargo, a lo largo de la intervención pude visualizar como poco a poco nos íbamos apropiando de esta nueva forma de trabajo y que mi objeto de estudio también se iba enriqueciendo ya que los niños realizaban sus producciones de textos narrativos literarios e informativos, pero después no solo fueron esos si no también conversacionales por el hecho de trabajar la obra de teatro y esto fue enriqueciendo más mis aportes para la producción de textos y sobre todo porque eran de su interés.

Comenzó un año nuevo más y con él, también el penúltimo trimestre en la maestría, estoy emocionada porque avanzo con mis estudiantes a pesar de las dificultades por la pandemia, en los últimos proyectos elaborados los niños se interesaron también por hacer textos descriptivos y algo que llamó mi atención fue que a pesar de que en un primer momento mi objeto de estudio consideraba únicamente los textos narrativos los niños fueron enriqueciendo esa parte al tomar los conversacionales y los descriptivos como los clasifican Kaufman y Rodríguez¹⁹ en cuanto a la trama, pero siempre con una función predominante los literarios e informativos.

El primer día de clases del quinto trimestre con la maestra Olimpia, no me esperaba que nos dijera que tendríamos que planear un evento con los niños sobre los

¹⁹ Tramas conversacionales y descriptivos, Kaufman & Rodríguez (2004)

proyectos que estábamos construyendo y darlo a conocer a toda la comunidad de la maestría, con los padres de familia, en la escuela y con los propios niños, la verdad es que tenía algunos sentimientos encontrados entre felicidad, emoción, pero a la vez un poco de nervios, la verdad estaba convencida de que de esto se trataba, de dar a conocer nuestro trabajo y lo que estábamos aprendiendo para mejorar la enseñanza y aprendizaje como grupo, sin duda cada encuentro de cada trimestre me había ayudado a crecer, tener más confianza y practicar mi expresión oral al momento de dar a conocer mi trabajo.

Y bueno, llegaba el momento del *IV Encuentro Niños construyendo proyectos*,²⁰ me tocaba realizar la presentación del evento y noté que sólo quince de mis estudiantes se habían conectado de los veintinueve que eran, a pesar de no estar todos, sí participaron en los proyectos, y a través de un video que previamente preparamos se había realizado esta presentación, algo que llamó mi atención es cómo los niños se animaron hablar después de escucharme, creo que necesitaban un poco de confianza y me dio gusto habérselos brindado para que expresaran su sentir, me sentía muy agradecida y orgullosa de ellos y de lo que habíamos logrado, creo que el darle la voz a los niños²¹ cambia completamente la visión de lo que es la escuela. Estaba contenta, por haber concluido satisfactoriamente mi Intervención Pedagógica y lo aprendido aquí con los niños es algo que peso en mi formación y que, por supuesto no quedaría aquí, pues quiero seguir enseñando y aprendido de esta manera, quiero dejar huella y ese brillo positivo, como mi nombre.

Tal vez te preguntes tu lector, ¿cómo lo hice? o ¿qué hice en todo este proceso? Pues te invito a conocer mi trabajo de investigación en los posteriores episodios, donde narro a detalle el trabajo que realizamos mis estudiantes y yo.

²⁰ Encuentro donde los niños presentan sus proyectos elaborados, llevado a cabo en la MEB y que se retomó en esta 11ª generación, llevada a cabo en la plataforma de Meet el día 19 de marzo de 2022.

²¹ Dar el poder de leer y escribir a los niños y de que ellos se involucren en su aprendizaje en los proyectos, en las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, Jolibert & Sraïki (2009), pero también darles la voz dentro del relato retomando el concepto de polifonía.

2do. Episodio. Abro la puerta a una tierra desconocida

Drogas, delincuencia y amenazas, arriba el barrio de *Iztapalacra*²² y sí, así es Ejército de Oriente en Iztapalapa y lo comprobé porque un salón de clases y una burla me lo dijeron todo, viene a mi memoria el primer día que llegué a trabajar en la escuela primaria “Profr. José Palomárez Quirós” como maestra titular, al entrar me pareció una escuela grande y vaya que grande al tener 16 grupos con aproximadamente 534 estudiantes, además de ser bonita desde mi perspectiva.



El director que estaba en ese momento me señaló el salón de clases, el cual daba hacia la pequeña avenida de exploradores, cuando entré vi el vidrio de la ventana con un orificio y los vidrios rotos sobre las mesas, me acerqué y efectivamente era lo que me imaginaba, el impacto de una bala, quedé congelada, entendí por qué está focalizada como una de las zonas marginadas y como punto rojo por la alta concentración de narcomenudeo.

En ese momento entró la señora del aseo y le dije ingenuamente: —*Es de una bala, ¿verdad?*— señalando la escena (de la ventana con el orificio y los vidrios en las mesas) y me contestó: —*Sí maestra*—, me imagino vio mi cara blanca cual fantasma y en tono un poco de burla continuó: —*¡A dónde vino a parar maestra!*— y por supuesto que a mí me dio miedo, porque así era en efecto, no sabía exactamente dónde estaba parada.

Con el paso del tiempo fui conociendo la comunidad y el contexto que la rodeaba, recuerdo que, en una junta de Consejo Técnico Escolar,²³ nos compartieron una lectura sobre una de las colonias más peligrosas y cercanas a la escuela y que por

²² Frase coloquial para referirse a Iztapalapa, una de las dieciséis alcaldías de la CDMX, es un juego de palabras entre Iztapalapa y lacra, por sus altos índices de violencia.

²³ El Consejo Técnico Escolar se refiere a las reuniones que se realizan cada fin de mes, en donde los profesores organizan el trabajo escolar y planean las estrategias para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

supuesto teníamos estudiantes provenientes de ella, la llamada: *La joya* o mejor conocida como *El hoyo*, que realmente me impactó por el contexto de violencia, vandalismo, drogas que existen y que forman parte de la vida de nuestros estudiantes.

Otra de las cosas que me di cuenta, fue que cuando estaba en el edificio que daba a la avenida de exploradores, los camioneros que tienen su base frente a la escuela, fumaban marihuana y todo el olor nos llegaba hasta los salones; o cuando una de mis estudiantes se tuvo que marchar por la delincuencia que había cerca de su hogar; y al estar en aulas prefabricadas²⁴ por el sismo del 19 de septiembre de 2017,²⁵ en el parque que está cerca de la escuela salían los niños al recreo y algunas personas se drogaban y lo único que nos protegía era una malla con hule, era como estar dentro de una burbuja de jabón que en cualquier momento reventaría.

En ese mismo lapso a los maestros nos llegaron a acechar como leones a su presa, y mejor optamos por salirnos todos juntos para evitar alguna agresión, un día nos gritaron: —*¡Ya sabemos cuándo cobran!*—, cuando escuché esta frase, se me “enchinó la piel” y me sentí desprotegida e impotente, además porque en esos días se metieron a robar y escribieron en el pizarrón: *¡perdón niños!*, como sabiendo que lo que hicieron estaba mal porque afectaban no solo a los maestros, sino a los niños e incluso pareciera que tendrían remordimiento de conciencia, en fin, esta es mi comunidad Ejército de Oriente, pero pienso que así como hay gente de mala voluntad, también hay gente que apoya en la escuela con sus hijos y es de bien, ¿entonces con este contexto como crees que iba a lograr que los niños produjeran textos, que los papás se involucraran, lograr una vida cooperativa? Quien diría que lo padres de familia y los niños sí se involucrarían en el proceso de producir textos en los proyectos, pero fue un trabajo constante y que se fue tejiendo.

²⁴ Las aulas prefabricadas son estructuras construidas de forma previa, antes de su instalación en la escuela o en el colegio.

²⁵ Sismo del 19 de septiembre del 2017 ocurrido en Puebla de magnitud 7.1, en el que hubo varias afectaciones entre ellas la escuela y que por esta razón nos reacomodaron en un parque donde nos sentíamos desprotegidos.

La tecnología me acompaña en la aplicación

Llegó el mes de agosto 2021 y con él, el inicio del ciclo escolar, entre el Taller Intensivo de Capacitación Docente²⁶ y la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, se iba vislumbrado sobre este nuevo regreso a clases y la manera de hacerlo, aunque era muy incierto por las condiciones de la pandemia.²⁷

Afortunadamente, tenía avanzada la construcción del diseño de Intervención Pedagógica²⁸ con los niños que tendría este ciclo escolar, mis estudiantes del 5°B que comenzaron siendo 30, pero a pesar de ello sabía que este diseño se iría reconstruyendo, principalmente por las condiciones que teníamos en ese momento que ya mencioné, ya que como as bajo la manga había pensado los posibles escenarios de manera presencial como a la distancia, así que en un primer momento lo di a conocer a la directora, padres y estudiantes en la primera junta, a lo cual aceptaron apoyarme.

Aún recuerdo el primer día de clases con mis estudiantes, fue un 30 agosto se notaban muy contentos y entusiasmados, yo también lo estaba, sumándole los nervios de empezar con mi Intervención Pedagógica, ese día la gran mayoría se conectó vía *Zoom*,²⁹ porque cabe mencionar que comenzamos a distancia, por lo que me presenté con ellos, algunos ya me conocían porque había implementado con ellos

²⁶ El Taller intensivo “Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases”, tiene la intención de apoyar a las maestras y los maestros en el fortalecimiento de sus habilidades y saberes para afrontar los desafíos que se presenten en este ciclo escolar 2021-2022 y en su reencuentro con la comunidad escolar, contemplando aspectos relacionados tanto con la práctica docente como con su bienestar emocional.

²⁷ Derivado de la pandemia por COVID-19 las escuelas aun no estaban bien organizadas y decididas en la manera de trabajo, ya que no había instrucciones precisas por parte del gobierno para regresar a presencial o a distancia, no había información concreta.

²⁸ El diseño de la Intervención Pedagógica básicamente es la planificación de lo que se pretende elaborar con los estudiantes, considerando un diagnóstico, una problemática, propósitos para solucionarla.

²⁹ Zoom es una aplicación tecnológica que tiene la función de realizar videoconferencias en vivo y que fue utilizada para conectarnos de manera sincrónica (al mismo tiempo), para dar clases en línea.

el diario escolar en *Padlet*,³⁰ y el *cuadro de cumpleaños*,³¹ el ciclo escolar pasado, pero estaban emocionados por reencontrarnos:

—¿Cómo se sienten? — les pregunté.

Renata: —*Emocionada de estudiar.*

Amelia: —*Yo ya quería asistir de manera presencial a la escuela y no a distancia porque me aburro en mi casa.*

Leslie: —*A mí me gusta tener a distancia las clases porque así convivo más con mi familia.*

—Y ¿Qué se proponen en este nuevo año de estudio? quise saber

Renata: —*Estudiar más y echarle ganas a la escuela.*

Finalmente se presentaron y pude ubicar algunos de ellos por las actividades trabajadas anteriormente, sin embargo, era difícil pues no todos prendían su cámara, eso me hacía sentir frustrada por no saber si realmente estaban escuchándome o no.

Los primeros días sin duda fueron cruciales para reconocernos y a partir del 06 de septiembre comenzamos con la implementación de algunas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje* que se fueron creando poco a poco, aunque se retomaron durante todo el ciclo escolar, estas permitirían tejer una *vida cooperativa*,³² de la que nos habla Jolibert donde se establecieron relaciones horizontales entre maestra y estudiantes, y entre ellos mismos, con ello el trabajo en conjunto resultó del apoyo mutuo en la vida misma, así que decidimos iniciar dentro del aula con la conformación de nuestro *reglamento escolar*,³³ el cual se elaboró en plenaria con los estudiantes, aquí nos conectamos vía *Zoom*, al mostrar la pantalla ellos podían ver sus propuestas, lo que noté es que visualizaban no solo las clases a distancia sino

³⁰ Padlet es una herramienta online que permite crear murales colaborativos, lo que resulta muy útil en el ámbito educativo: los docentes pueden compartir diferentes recursos didácticos con sus compañeros y con su alumnado para la elaboración de cualquier proyecto y que fue utilizado para el diario en donde los estudiantes entraban a escribir cuando lo deseaban de manera (asincrónica).

³¹ El cuadro de cumpleaños como una de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, el cual permite establecer lazos de convivencia fomentando una vida cooperativa. Jolibert & Jacob (2003).

³² Vida cooperativa se construye, se forma poco a poco en donde maestro y estudiantes participan en conjunto, toman decisiones juntos, se propicia un ambiente agradable, donde se aprende a convivir. Jolibert & Jacob (2003)

³³ Reglamento escolar como una Condición Facilitadora para el Aprendizaje, permite recordar los compromisos acordados. Jolibert & Jacob (2003)

de manera presencial, por lo cual les propuse hacer dos: uno para cada modalidad de trabajo.

—¿Qué es una norma o regla? ¿Para qué sirven? — Les cuestioné.

Leslie: —Para no pelear.

Tlalli: —Para respetarnos.

—Y entonces, ¿las consideran importantes? —Pregunté.

Valeria: —Sí, para llevarnos mejor.

—Entonces, ¿Cuáles propondrían para respetarnos y llevarnos mejor aquí en clase? —Quise saber.

Leonardo: —Desayunar antes de entrar a clase.

Camila: —Ser puntuales para conectarnos.

Renata: —Levantar la mano en Zoom para no interrumpir.

Amelia: —Poner atención.

Zaira: —Pero también si entramos hay que usar cubrebocas.

Tlalli: —Sí, y llevar nuestros propios útiles para no compartirlas y así no contagiarnos.

Entonces les dije: —¿Les parece que hagamos dos reglamentos, uno para las clases en Zoom y otro para cuando estemos en clases presenciales? —

Varios niños: —¡Sííí! — sus voces se hicieron escuchar como lluvia inesperada.

Al final, les mostré cómo quedó nuestro reglamento y ellos lo vieron y quedaron conformes, porque les mencioné: —Entonces así quedó, ¿Están de acuerdo? — Y dijeron que sí lo estaban. Por mi parte estaba muy contenta de poder crear este ambiente en el que los niños se fueran involucrando en las actividades y sobre todo que dieran sus opiniones. Es así que se quedaron los dos reglamentos en de las clases a distancia y del salón.

REGLAMENTO DE CLASES A DISTANCIA	REGLAMENTO DEL SALÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Desayunar antes de entrar a la clase. • Ser puntuales para conectarse en las clases virtuales. • Respetarnos entre todos cuando nos estemos comunicándonos con los demás. • Ayudar a los compañeros (as) que no entiendan la clase. • Levantar la manita para hablar y no interrumpir. • Entregar las tareas a tiempo. • No distraernos en los comentarios. • Poner atención a las clases. • Esperar a la maestra si la videollamada la saca de la clase y no jugar. • Respetar el cuadro de responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ir al baño las veces que realmente sea necesario. • No empujar y correr. • Usar el cubrebocas en todo momento y de manera correcta. • No comer dentro del salón. • Llevar mis útiles escolares completos para evitar prestarlos a los demás. • Mantener limpio el salón. • Llevar agua individual para evitar compartirla y cuando se desee tomar salir del salón. • Tomar el gafete para salir al baño y si no esta esperar al compañero (a) para poder salir. • Usar constantemente el gel antibacterial. • Esperar a que mi compañero termine su trabajo para hablar con él. • Usar nuestro antebrazo cuando necesitemos estornudar. • No distraer a nuestros compañeros (as). • No llevar objetos que distraigan. • Si se tiene algún síntoma de gripe por muy mínimo que sea, evitar asistir a la escuela. • No compartí alimentos. • Respetar el cuadro de responsabilidades. • Ayudar a los compañeros (as) que no entiendan la clase.

Cuando elaboramos el *cuadro de responsabilidades*,³⁴ pasó algo semejante, ya que los niños iban proponiendo estas responsabilidades grupales, pero no solo en las clases a distancia sino también de manera presencial y por ello se optó por hacer dos.

En ese momento pensaba que propiciar un clima que permitiera crear un tipo de texto en conjunto sería complicado, no hacía más que pensar en las palabras de Silveyra,³⁵ cuando decía que hay niños que no opinan y prefieren callar, o por el contrario quienes participan mucho y en ocasiones tienen que renunciar a su idea para hacer una construcción grupal y no individual, esta experiencia fue un claro ejemplo de que los niños estaban a gusto, sus participaciones me lo hacían saber y a pesar de renunciar a su idea original, una a una se entretejieron hasta conformar el cuadro de responsabilidades grupal.

—Todos somos un equipo y es importante que aportemos un granito de arena de nuestra parte, así que díganme ustedes ¿Qué proponen para tener una mejor organización en nuestra clase?, por ejemplo: para pasar lista, para que me ayuden a ver quién quiere participar en el chat— Los animé.

Zaira: *—Yo quiero pasar lista.*

Salvador: *—Yo también.*

*—Todos pueden pasar, solo hay que organizarnos ¿cómo sería? —*Pregunté.

Vairon: *—Que sea un niño cada mes.*

Nicole: *—Mejor cada semana.*

Yorley: *—Yo digo que cada mes porque son pocas clases*

—¿Están de acuerdo que sea cada mes?, recuerden que se trata de no discutir sino de llegar a acuerdos y no es la única responsabilidad, hay otras más en las que también pueden participar— Mencioné.

Varios niños: *—¡Sí!, está bien.*

Vairon: *—Otra puede ser el encargado del chat, porque luego no nos ve cuando comparte la pantalla.*

Camila: *—Sí y ese sí puede ser por semana.*

—Los demás ¿qué opinan? — Les dije.

Varios niños: *—¡Sí maestra!*

³⁴Cuadro responsabilidades como Condición Facilitadora para el Aprendizaje, en donde existan responsabilidades verdaderas, reales, y que se puedan ir rotando para que todos se involucren. Jolibert & Jacob (2003)

³⁵ El uso total de la palabra para todos (Crear con palabras) en La literatura para no lectores Silveyra, retoma como abordar la creación de relatos en la que menciona es importante cuidar las preguntas orientadoras que abran posibilidades y no condicionen las respuestas de los niños, tomar al texto como pre-texto ya que no se da a la primera si no es una construcción en la que se puede ir quitando o poniendo y finalmente crear un clima relajado para la producción.

Renata: — *Yo puedo ser encargada de recordar los cumpleaños.*
— *Igual podría ser por mes, para que el mismo niño recuerde los cumpleaños de ese mes, ¿Qué les parece mi propuesta?* — Quería saber su opinión.
Varios niños: — ¡Sí!

El consenso nos permitió llegar a acuerdos, en donde todos estuviéramos conformes con la decisión, tomando en cuenta la voz de todos. Bueno, así como estas, sugirieron otras responsabilidades como: levantar la mano para participar o escribir en el chat, ya que algunos hablaban al mismo tiempo y no se entendía lo que decían, el encargado de recordar los cumpleaños que sería por mes, el de pasar lista en el que también se iba a rotar por mes y el de avisarme cuando por alguna situación como tener mala conexión la videollamada me sacará y avisarme que todo estuviera marchando bien en el que también habría el responsable y ese sería por semana, estas fueron las responsabilidades de las clases a distancia, que habían surgido de una necesidad que ellos identificaban para que las actividades se realizaran de la mejor manera, para ello argumentaban y en función de ello decidían la temporalidad, ya fuera por semana o por mes.

Por su parte las responsabilidades en las clases presenciales, fueron propuestas de la misma manera, la única diferencia es que las iban pensando para retomarlas en un futuro porque el trabajo era a distancia, de las cuales surgieron que hubiera un encargado de la biblioteca por semana y por número de lista, un responsable para dar el gel antibacterial que sería diario y sería el primero que llegará al salón, para el pase de lista por mes conforme la misma, el sanitizar y mantener limpia el aula sería labor de todos y de manera diaria; o el de estar como responsable ante mi ausencia en donde tendría que apuntarse en el pizarrón a los niños que estuvieran corriendo, jugando, etc. en cual sería el que terminará el trabajo primero y de manera diaria, porque sería en que podría estar más atento al terminar su trabajo.

Algo que me dio mucho gusto fue que los niños al trabajar a la distancia en su hogar también elaboraron su cuadro de responsabilidades, pero en casa, donde de manera individual y de acuerdo a la dinámica de su familia fueron creándolo con la finalidad de que cada uno pusiera su granito de arena para poder vivir en su hogar mejor

organizados, les orienté para que lo colocaran en un lugar visible para todos los miembros de la familia, de ese modo también serían evidente la manera en que todos contribuyen al trabajo que siempre se requiere en casa, algunos niños incluso quisieron compartir cómo les había quedado.

Tareas	Persona	Tiempo
Lechar para toda la familia.	Mi mamá	Diario
Lavar las ropa	Mi mamá y yo	Cada semana
Tender la ropa	Mi mamá y aveces le ayudamos mi hermana y luego yo.	Cada semana
Limpieza profunda	Nos dividimos las partes para limpiar	Cada dos semanas
Dayto de comer al galo	Mi hermana y yo	Diario
Hacer las compras de la comida	Mi mamá y mi abuelita	Tres veces por semana

Poco a poco la *Pedagogía por Proyectos* se iba impregnando en nuestro entorno, este preámbulo que nos animaba, al tiempo que se creaba un espacio propicio para el aprendizaje. Cuando tocó el turno del *cuadro de cumpleaños* nos dimos cuenta que ya éramos más cercanos, nosotros también nos transformamos en un grupo unido y fortalecimos los lazos de confianza, amistad, comunicación, empatía por los demás, aunque en un primer momento tomé la decisión de elaborarlo, porque aún no



lograba apropiarme de esta estrategia de formación y mi nuevo rol docente en donde a los estudiantes se les da la libertad de decidir, pues admito que sentía miedo al compartir el poder con ellos, hacerlo me llevó tiempo en algunas cosas sí lo hacía, pero en otras

no, creo que estaba dentro de ese proceso de cambio en mí formación, además de que la dificultad aumentaba al hacerlo a distancia, eso sí, lo hice con mucho gusto y lo compartí con mis estudiantes de manera digital a través de un *aula virtual*³⁶ en la que se iban integrando estas *condiciones facilitadoras* de fácil acceso para que todos las pudieran consultar las veces que quisieran como el uso de *paredes textualizadas*³⁷ pero ahora de manera digital.

³⁶ Aula virtual surge a partir de la incorporación de la tecnología, como un espacio en el que los niños visualizan su aula salón de clases desde la comodidad de sus hogares.

³⁷ Paredes textualizadas son espacios que permiten ser utilizados para visualizar diversos tipos de textos Jolibert & Jacob (2003:29) lo que quieren es “enfaticar más el uso de algunos de estos textos, uso implica saber para qué sirven”

Para llevar el seguimiento del cuadro de cumpleaños les pregunté a los estudiantes: — *¿Qué vamos a hacer cuando sea el cumpleaños de alguno de mis compañeros (as)?* A lo que ellos respondieron con cuatro propuestas: la primera cantar las mañanitas, la segunda mandar



cartas a los cumpleaños, la tercera si estaba dentro de nuestras posibilidades y si así lo queríamos darles algún presente y la última escribir mensajes de felicitaciones en el salón de clases y adornarlo con globos; me maravillaba la manera en cómo los niños se iban adentrando en la producción de textos, al escucharlos que querían hacer cartas sentí como si un grupo de luciérnagas revolotearan en mi estómago, pues por un momento vi plasmado mi objeto de estudio me pareció importante además, por la necesidad e interés que manifestaban al querer expresar un mensaje a un destinatario real.

Por supuesto que no podía faltar el cuadro de cumpleaños familiar que cada estudiante organizó como quiso, siguiendo el ejemplo del grupal; esta nueva Condición Facilitadora para el Aprendizaje permitió reconocernos como sujetos que formamos parte de un grupo, únicos e irrepetibles, tal como una huella dactilar que es excepcional y extraordinaria a la vez. Tal vez en ese momento no lo tenía muy claro, pero en retrospectiva puedo asegurar que no todo fue malo durante el confinamiento, pues el acompañamiento de los padres de familia se hizo presente en cada una de las actividades en que lográbamos implicarlos, simple y sencillamente se dio de manera natural, así como cuando comienza a anochecer y se observan las primeras estrellas, pronto no sabrás en qué momento aquellos destellos alegres acaban por cubrir el firmamento.

Gracias a sus propuestas se pudo llevar a cabo el *rincón del buzón escolar*,³⁸ un espacio que dio vida a las palabras, Gil y Soliva³⁹ agregarían que permitió atender la diversidad al momento de fomentar la cooperación, ya que se favoreció la convivencia entre los estudiantes al involucrarse en su puesta en marcha, pero también su autonomía al momento de ser ellos quienes decidían si participaban o no, por ser propuesto por ellos desde su interés y necesidad, tarea que los llevó a elegir los materiales adecuados y a proponer las actividades que realizarían, por ejemplo, cuando fue el festejo por el cumpleaños de Melissa, varios le escribieron una carta y además me la mandaron por *WhatsApp* para que pudiera reenviársela, pero aquí Maia Renata propuso que se enviara la carta no solo digital, sino de manera personal, así que sugirió que yo la guardara y se la entregara cuando la viera.

Debo confesar que pensaba que no habría ninguna carta y se quedaría solo en la propuesta, pero la verdad es que me llevé una gran sorpresa cuando vi que los niños respondían y las mandaban, esa parte que a veces creo he descuidado me hace reflexionar sobre cómo los niños responden si se les toma en cuenta y de ellos nace la propuesta, que el texto este en contexto⁴⁰ y que el destinatario sea real⁴¹ que no lo vean como un requisito que les pedía, si no que naciera de ellos por la necesidad o interés de hacerlo.

A mediados del mes de septiembre, la organización de clases a distancia de la escuela cambió, debido a que se atendió el problema de la basura acumulada y la escases de agua, la nueva organización consistía en trabajar cuatro días a distancia con los niños e ir a la escuela un día a la semana de manera presencial por grado,

³⁸ Se puede trabajar la correspondencia con la producción de cartas y envíos de las mismas en el rincón del buzón, el cual consiste en crear un espacio donde los niños coloquen sus cartas que los mueven a producir para responder. Jolibert & Jacob (2003)

³⁹ Con los rincones se puede potencializar y estimular a que los niños lean y escriban, partiendo de sus necesidades. "Rincones para aprender a leer ", en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* Gil, & Soliva (2005)

⁴⁰ El texto en contexto se refiere al concepto de género discursivo que plantea Cassany, (2006), el género se refiere a la forma de comunicación particular, generada en un contexto social, histórico y espacio temporal.

⁴¹ La correspondencia escolar "da pauta para crear espacios y tiempos en los que los alumnos, haciendo uso de los lenguajes oral y escrito, se abren, se animan, se sinceran y exteriorizan y comparten temas vitales que cada uno lleva dentro" Gómez, J. R. y Pérez, G.M. (2004:15).

pero sin citar a todo el grupo, únicamente los primeros 12 de la lista de asistencia y cuando tocara cada semana citar a otros 12 y así sucesivamente, en esta organización tenían que pasar 3 semanas para que volviera a encontrarme con todo el grupo, esto debido a que el día de la revisión de los pilotes⁴² seguía sin atenderse su reparación, aunado al temblor del 07 de septiembre del 2021, y que debido a ello los salones no se habían habilitado en su totalidad y únicamente se ocupaban los tres de la planta baja y por tanto eran salones compartidos para toda la escuela.

Ya con esta nueva organización se elaboró lo que fue el *plan anual* o *proyecto anual*,⁴³ su empleo en el aula fue dar inicio a las



Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje por de él se dependieron algunas, así como algunos proyectos que se trabajaron durante la intervención. Se realizó, a través del pizarrón virtual de *Jamboard*,⁴⁴ en el que se planteó la pregunta a los niños *¿Qué quieren que hagamos o aprendamos juntos durante todo el ciclo escolar?* Y ellos en equipos organizados desde *Zoom*, iban contestando la pregunta añadiendo una nota adhesiva para su respuesta, aquí me percaté que el trabajo lo hicieron de manera satisfactoria, así pude observar que entre ellos mismos se iban explicando y

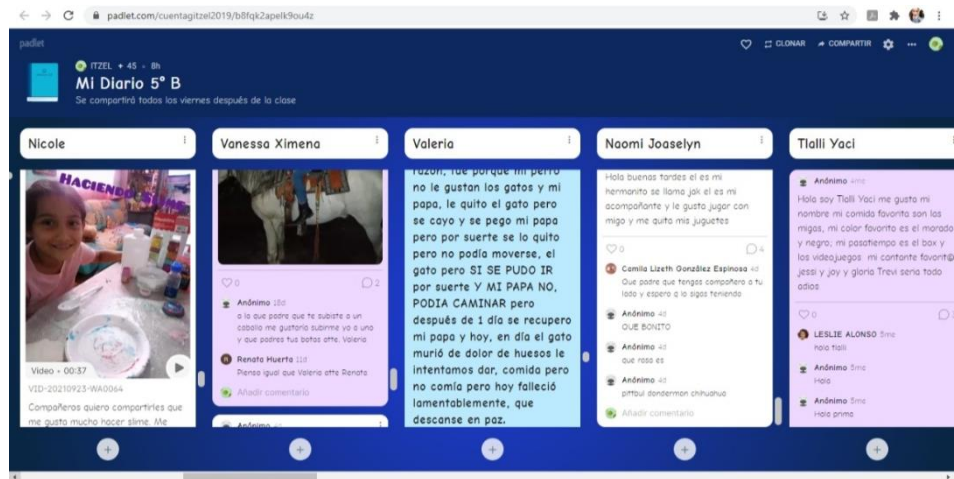
⁴² Un pilote en la construcción es utilizado para la cimentación del edificio u otras obras, que permite trasladar las cargas hasta un estrato resistente del suelo, cuando este se encuentra a una profundidad tal que hace inviable.

⁴³ Proyecto anual se plantea al inicio del ciclo escolar, preguntando sobre lo que los niños desean hacer durante todo el año y del cual surgen ideas que se retoman durante todo el año. Jolibert & Jacob (2003)

⁴⁴ Jamboard es un pizarrón virtual que permite editar en colaboración con maestros y estudiantes, a través de la pantalla.

ayudando, de eso se trata la vida cooperativa, y lo hacían para poder contestar la pregunta,

porque había niños que no manejaban las plataformas completamente y me sorprendió ver cómo se organizaban,



como las aves cuando vuelan contra el viento organizadas para llegar a su destino.

Posteriormente expusieron sus respuestas por equipo para darlas a conocer al resto del grupo, me puso muy contenta cuando vi que una de ellas era el *diario escolar*,⁴⁵ aunque ya lo había trabajado con ellos antes de que fueran mi grupo, porque para mí era importante empezar a conocerlos, esto me dejaba ver que le había agradado al grado de que lo propusieron en el *plan anual*.

Esta condición también se retomó y en ella se reconstruyó el contrato que se había elaborado el ciclo escolar pasado con el grupo, apenas el 24 de septiembre se pudo trabajar con la lectura de su *diario escolar* y trabajar con los tres tonos de participación: felicitaciones, dudas y sugerencias, el cual consistió en que los niños participaran en estos comentarios de acuerdo con lo que habían escrito, lo que leían y el mensaje que querían dar a conocer.

Los niños estaban tan emocionados de poder escribir en el diario y comentarlo, que me apresuraban con las actividades que estábamos haciendo antes de comenzarlo, cuando lo leyeron ¡Me sorprendió! que muchos de ellos estaban muy atentos y se atrevían a participar en los tres tonos de la *Comunidad de Atención Mutua*, que para

⁴⁵ Diario escolar es un texto producido por los estudiantes desde sus vivencias y contextos reales, para Cervantes (1999:1) es “un cuaderno en el que los niños relatan las experiencias cotidianas que viven en la escuela y en el salón de clases” y tiene como propósito que los docentes aprovechen el contenido que tiene para desarrollar la lectura, escritura y oralidad.

mí es un espacio que permite la retroalimentación de lo compartido en conjunto y en este caso el diario, ya que en el ciclo escolar pasado se limitaban a felicitar, pero después lo hacían también en el tono de preguntas y de sugerencias, ¡lo que veo positivo es que al momento de dar sugerencias lo hacen con respeto y los niños que las reciben también lo hacen maduramente sin enojarse o sentirse mal!, esto permite que los niños vayan creciendo de manera personal y aprendan a saber en qué momento, cómo, cuándo, dónde o la manera de comunicarse como menciona Lomas⁴⁶ y no solo de manera oral, sino escrita.

¡Me emociona el poder ver lo que los niños escriben y cómo es que se expresan y se comunican entre sí!, cuáles son sus necesidades y sus intereses, en particular ese primer día de trabajar el diario me dejó sorprendida, en especial por 3 niñas una es Nicole que subió un tutorial de Slime⁴⁷ y que además de platicar que es algo que le gusta mucho hacer, lo hace con gusto y lo hace con el propósito de ayudar a su abuelo a realizar movimientos en las manos que es lo que el señor necesita, me di cuenta de su creatividad ya que subió un video con música, materiales, el paso a paso de cómo lo elaboró, ¡también noté que Renata y Naomi escriben mucho!, y suben fotos sobre lo que nos platican y algo que me gustó es que colocan títulos a lo que van escribiendo, esta parte impacta en los niños ya que van organizando su texto desde el cómo colocan el título para darle un nombre a lo que escriben, también salió el tema de que existe un interés por aprender el lenguaje de señas debido a que la prima de Zaira es sorda y eso interesó a los niños.

Preparando el terreno

Para iniciar a los niños en el trabajo por proyectos, se implementó el *método por proyectos*⁴⁸ en la elaboración de un relato histórico y en donde los niños realizaron

⁴⁶ Lomas refiere que “al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticales correctas, sino también a saber qué decir a quién, cuándo, y cómo decirlo, y qué y cuándo callar”. (1991)

⁴⁷ Slime es un fluido no newtoniano, porque en realidad no se comporta ni cómo un líquido ni cómo un sólido.

⁴⁸ Método por proyectos (Tobón, 2006) “Un proyecto se define como un conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se ejecutan con el fin de resolver un determinado problema. El problema puede ser una pregunta, un deseo de conocimiento, una necesidad de aplicar un método o estrategia para solucionar una dificultad, el crear un producto, el valorar una metodología de trabajo o el probar una hipótesis.

algunas actividades grupales y además la producción de su relato histórico y esto debido a las fechas de septiembre siendo el mes patrio de nuestro país por ello la propuesta en donde no se utilizó el libro de texto sino las actividades fueron propuestas por mí y tomando en cuenta por supuesto la opinión de los estudiantes.

Por ejemplo: Camila propuso leer los textos que ellos produjeran como el relato histórico cuando estuvieran completamente terminados, ahí vi la oportunidad para preguntarles cómo querían compartirlos a lo cual contestaron que a través del grupo de *WhatsApp* o en *Padlet* como el diario escolar, así de esa manera todos podríamos ver los textos y es con ello que se implementó el uso de paredes textualizadas digitales, y se acordó fuera a través de la segunda herramienta, en donde los niños subieron su relato histórico para que el resto lo pudiera leer, incluso en la misma aplicación se pueden dejar comentarios que retroalimenten el trabajo de sus compañeros.

El *Padlet* se creó a través de una asamblea⁴⁹ y por medio de un contrato para poder elaborarlo, el cual decidieron llamarlo “Mis proyectos”, así como el agregarle color azul y verde, en este sentido me gustó mucho porque Camila cuando participó con la propuesta del color, comentó que a ella le gustaría el color azul, porque recordó que cuando se estaba haciendo el diario escolar la mayoría había elegido ese color y ella quería tomar en cuenta la opinión de todos, la felicité por ver el bien común de todos los participantes y no sólo el de ella, tomó una decisión pensando en los demás y esto habla de la vida cooperativa que se fue forjando en el salón, como los niños van haciendo conciencia permitiendo no solo velar por su interés, sino por los de otros, enseguida Renata levantó la mano para expresar que ella había pensado lo mismo y que apoyaba la idea de Camila, después se fueron sumando más participaciones apoyando la idea.

⁴⁹ Asamblea “organiza toda la vida de la clase y en ella todos los alumnos y alumnas tienen derecho a participar y a decidir como uno más. El maestro o la maestra están en igualdad de condiciones y su voto vale lo mismo que el de sus alumnos” (MCEP, 2015:29).

Las condiciones se fueron trabajando durante toda la Intervención Pedagógica, pero ¿y qué sigue? ¿tú que crees? Pues sí, tuve que entrar de lleno a *Pedagogía por Proyectos*, lanzando la pregunta que me causaba nervios por no saber que contestarían los niños, ¿Cuál pregunta?, te la cuento en el siguiente episodio.

3er. Episodio. Fiesta después del COVID – 19, entre lo virtual y lo presencial

Fue a partir de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*⁵⁰ que implementé con mis estudiantes, que nos hicimos más cercanos, entonces querido lector decidí que era momento de lanzar la pregunta abierta que me hacía temblar el esqueleto, al no saber qué me responderían los niños: —¿*Qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes dos semanas?*—,⁵¹ era como si de un postre empezando a preparar se tratará y así daba la bienvenida al último día de septiembre lo hicimos en la clase en *Zoom*,⁵² les dije que no se limitaran y pensarán qué era lo que deseaban hacer, como si de los ingredientes estuviéramos hablando para hacer nuestro anhelado postre, para ello les di un instante y así echaron a volar su imaginación, debido a que el tiempo se me iba como agua entre los dedos, fue uno de los tantos obstáculos y dificultades de estar trabajando a la distancia.

Para recuperar sus respuestas formamos equipos, a través de *Zoom* y la pizarra virtual de *Jamboard*,⁵³ tuve que adaptarme y ser un *crack*⁵⁴ de la tecnología aprendiendo a usar estas herramientas, mientras ellos contestaban la pregunta yo pasaba por cada equipo, observe como se apoyaban para escribir sus respuestas, concluido el tiempo comenzaron a presentarlas, pude notar que algunos niños como David, proponían cosas más escolares como hacer caligrafía o como Valeria que dijo quería hacer otro relato histórico, pienso que la misma escolaridad y forma de trabajo

⁵⁰ Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, Jolibert & Sraïki (2009). Son estrategias de formación de personalidades y construcción de aprendizajes.

⁵¹ Pregunta abierta que se lanza para comenzar con el proyecto desde la base didáctica de *Pedagogía por Proyectos*.

⁵² Zoom es una aplicación tecnológica, que permitió la realización de videoconferencias en vivo, para las clases con los estudiantes.

⁵³ Jamboard es un pizarrón virtual que permitió interactuar con los estudiantes haciéndolos participes en las actividades, cuando se compartía pantalla.

⁵⁴ Crack refiriendo al desarrollo de la habilidad adquirida en el manejo de plataformas tecnológicas.

impedía en algunos niños que se atrevieran a decir cosas diferentes, como si fuéramos prisioneros encadenados.

Al compartir las propuestas algunos niños se aventuraron a salir del cascarón duro y rígido, plasmaron lo que realmente les llamaba la atención, esta sesión demoró un poco porque todos estaban participando y emocionados. Al pasar todos les dije que lucharan por su idea y convencieran a sus compañeros de elegir la suya, sugerí que podían hacer su exposición y decir sus argumentos como ellos quisieran, siendo libres y soñadores, usando su creatividad, sería un rico postre que planeábamos comer al final.

Entonces había llegado la fría mañana del día lunes, todos estábamos emocionados por saber qué propuesta se elegiría, así que comenzaron las presentaciones y con ellas las argumentaciones, hubo intercambio de opiniones y cada uno defendía a capa y espada su idea, uno a uno iba pintando de colores y sabores lo que querían hacer en el *Jamboard*: Ver películas, hacer manualidades, una obra, experimentos, entre otras. Cuando levantaban la mano lan el encargado del chat, les daba la palabra para que manifestaran su elección, al final notamos que la mayoría había elegido la propuesta de Zaira y Jonathan la de hacer una fiesta, al preguntarles si todos estaban de acuerdo, dijeron que sí, porque sería divertido, sin pensarlo habíamos llegado al consenso.⁵⁵

Al día siguiente, realizamos el *contrato colectivo*,⁵⁶ planeando la receta de nuestro postre, para ello se utilizó la pizarra de *Jamboard* en donde iba surgiendo la magia con cada idea que íbamos trazando. Les pregunté:

—¿Cuál es la finalidad de la fiesta? y ¿Qué sentido tiene hacerla?

⁵⁵ El consenso permite que entre todos se llegue al mismo acuerdo, de manera que todos estén conforme con la decisión tomada a comparación de la votación en donde se elige la propuesta que más votaciones tenga, pero sin tomar la opinión de los que no la eligieron.

⁵⁶ Contrato colectivo forma parte de la primera etapa de planificación del proyecto de acción en el que se reparten tareas y roles, se formulan objetivos, tareas, responsables, calendarización de las mismas y los recursos a utilizar. (Jolibert & Sraïki, 2009:47).

Zaira: —Yo estoy muy emocionada maestra, porque es mi propuesta y le platiqué a mi papá y me dijo que era un buen proyecto ya que con la pandemia no hemos socializado.

Entonces, volví a cuestionar: —¿Cuál sería entonces el objetivo?

Zaira: —Sería el poder recuperar la amistad en el grupo porque ya no nos hemos visto desde la pandemia y necesitamos socializar.

Camila: —Estoy de acuerdo con Zaira porque así podemos convivir entre todos. —Entonces, ¿Están de acuerdo con el objetivo de la fiesta? — Quise saber.

Varios niños: —Sí, porque queremos vernos y convivir.

Cada idea se retomaba para perfeccionar nuestra receta, surgió el nombre del proyecto, dicho por Ian: —Fiesta después del COVID -19—. Todos quería que llevara el nombre de fiesta, para el día y lugar, varios niños dijeron que fuera una fecha cercana al *día de muertos*⁵⁷ ya que se aproximaba y que la fiesta fuera de manera presencial en la escuela, porque argumentaban que ya querían verse, excepto: Valeria, Xiomará, Nicole, Leonardo, Naomi y Dónovan, ellos tenían temor por la pandemia y decidieron no asistir a clases presenciales, entonces los niños decidieron hacer dos fiestas la presencial con los que sí irían a la escuela y a distancia con los no irían, por ende los maestros hacíamos doble trabajo, tratando de complacer a todo el mundo y ¿Quién veía por nosotros? Nadie y aun así la sociedad pensaba en ese momento, que éramos flojos porque estábamos sin trabajar durante este confinamiento.

Continuado con la planeación de ese delicioso postre (nuestro proyecto), les pregunté a los niños: —¿Cómo le haríamos para vernos todos? — y Renata dijo: —Vamos a pedir permiso—, aquí intervine y mencioné: —¿A quién hay que pedir permiso? — hubo un momento de silencio, así que les propuse pedir permiso a la directora para que asistiéramos todos juntos un mismo día, respetando las medidas para evitar contagios,⁵⁸ a lo cual asintieron, después les cuestioné: —¿A quién más hay que pedirle permiso?— y varios niños respondieron: —A los papás, para que nos dejen asistir a la escuela a todos—, también les pregunté: —¿Cómo podríamos pedir

⁵⁷ Día de muertos es una tradición mexicana celebrada el 1 y 2 de noviembre en la que se honra a los muertos.

⁵⁸ Medidas para evitar la propagación de la COVID-19: Mantener sana distancia con otras personas (de 1 m), Utilizar mascarilla en público, Priorizar los espacios abiertos y con buena ventilación, Lavarse las manos con frecuencia, Vacunarse cuando sea tu turno, Al toser o estornudar cubrir nariz y boca con el codo.

permiso? — y Naomi dijo: —*Por medio de un recado o carta maestra.* — Y así surgió nuestro primer texto que elaboraríamos: la carta y como propuso mi querido Cassany en sus estrategias de redacción,⁵⁹ la de crear textos reales y verosímiles, que motiven a crear situaciones reales de comunicación para los niños.

Pero también era importante saber qué haríamos en la fiesta, así que se los pregunté y surgieron varias ideas como el disfrazarnos debido a que la fiesta sería cerca del día de muertos, también hacer un intercambio de calaveritas literarias, el elaborar la manualidad de un dulcero con material reciclable, contar historias de terror, bailar y escuchar música, jugar juegos de mesa, llevar comida usando temática del día de muertos para degustar en la fiesta, estas mismas actividades se ajustarían en la fiesta virtual, mismas que se fueron plasmando en el *contrato colectivo*, junto con los recursos que necesitaríamos, los responsables y el tiempo.

Al terminar de elaborar nuestra receta para ese exquisito postre que ya habíamos planeado hacer (el *contrato colectivo*), en la clase del día siguiente confesaron era importante reflexionar sobre los aprendizajes que nos llevaríamos al hacer este proyecto, por ende se les mostraron los aprendizajes del grado según el programa de estudios, notaron que algunos sí se relacionaban con el proyecto, pero otro habría que construirlos y así armar lo que fue nuestro *proyecto de aprendizaje*,⁶⁰ además de reflexionar sobre las competencias o habilidades que desarrollaríamos con esos aprendizajes y que nos servirían para nuestro día a día, realizando también el *proyecto específico de construcción de competencias*,⁶¹ dando paso a la mezcla de los ingredientes para empezar a dar forma a nuestro postre.

⁵⁹ “Expresión escrita” en Enseñar lengua, Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura Cassany, Luna y Sanz (2002). Estrategias de redacción que permiten animar a los estudiantes a inventar redacciones, son técnicas creativas.

⁶⁰ El proyecto de aprendizaje forma parte de la segunda fase del proyecto de acción, en el cual se van construyendo e identificando los aprendizajes que se van aprender durante el proyecto.

⁶¹ El proyecto específico de construcción de competencias también forma parte de la segunda fase del proyecto de acción, en el que los estudiantes van siendo conscientes de las habilidades que van adquiriendo en lo aprendido y en el cómo lo hacen, así como las dificultades que se les presentan.

En *Zoom* los niños levantaban la mano para participar y mencionar qué aprendizajes íbamos a construir en el proyecto, entonces les pregunté: —¿creen qué hay aprendizajes de todas las asignaturas en el proyecto? —, cosa que me sorprendió al escuchar las participaciones, porque mencionaron que sí, en español al realizar los textos de la carta, el cuento y la calaverita literaria, en artes porque realizarían su disfraz y al decorar su dulcero, en historia por la tradición mexicana del día de muertos, en ciencias naturales al hacer el dulcero con material reciclable y en formación cívica y ética por los valores, el diálogo, la práctica de la vida colaborativa y democrática, al estar participando en la elaboración del proyecto, los niños entendían que su proyecto tenía muchos aprendizajes. De manera simultánea se elaboró el *contrato individual*,⁶² en el que iban anotando lo que cada uno debía de hacer para que el proyecto se llevara a cabo, así como lo que conocían del cuento, la carta y las calaveritas literarias, que eran las producciones que realizarían, y con ello dar pie también al proyecto de construcción de competencia, porque ellos reflexionaban sobre las habilidades que adquirirían en cada actividad.

Entonces como si de un destello de luz se tratara, me detuve a reflexionar, sobre lo que estaba viviendo en mi desarrollo profesional, como el que no me angustiaba hacer y aprender lo que los niños deseaban, por ejemplo, el elaborar un cuento de terror y hacer las cartas formales e informales, eran aprendizajes de sexto grado, sin embargo, no los limité, aunque ellos cursaban el quinto grado, creo que eso a veces como maestros nos frustra, por querer cumplir con el currículum que está impuesto. Me da gusto que aprendí a dar la voz a los niños y escuchar sus necesidades e intereses, me hace feliz el entusiasmo que tenían por hacer su proyecto, eso es funcional para ellos.

Además, los niños se daban cuenta del rol que tenía como maestra: Leslie: —*Maestra pensé que usted era enojona, pero ya vi que no.* — creo que el impacto y la imagen

⁶² Contrato individual en el cual se iba reflexionando y escribiendo sobre las actividades que de manera individual correspondían a cada quien, para que el proyecto funcionara desde una visión cooperativa, lo que a cada

que los niños tienen de nosotros les puede dar la apertura a participar más o menos, al ver una maestra que no se presta al diálogo, ellos decidirán no hablar, pero si ven a una maestra que no tiene esa imagen creo que es más posible que participen y se involucren en las actividades, pierdan el miedo y dejen de verla como superior a ellos.

La carta hacia un destinatario real

Manos a la obra, cocinando nuestro postre paso a pasito, la primera actividad para poder hacer nuestro proyecto, fue elaborar una carta, en la que se *interrogó*⁶³ el texto de una y les pregunté:

—¿Por qué creen que está aquí este texto?, ¿Para qué?

Amelia: —Para hacerle la carta a la directora.

Renata: —Sí y pedirle permiso para que nos deje ir a todos a hacer la fiesta en la escuela.

Salvador: —Y usar el patio, para no contagiarnos.

Yorley: —Pero, también para hacerle la carta a los papás y nos den permiso.

—En efecto es para eso, leámosla de manera individual y posterior me ayudaran a leerla en voz alta, así ustedes pueden identificar sus partes y su contenido, si alguna palabra desconoce la comentamos y entre todos la buscamos, esto permitirá entender el texto—Mencioné y después de un momento quise saber:

—¿Qué logran ver en el texto que leímos?

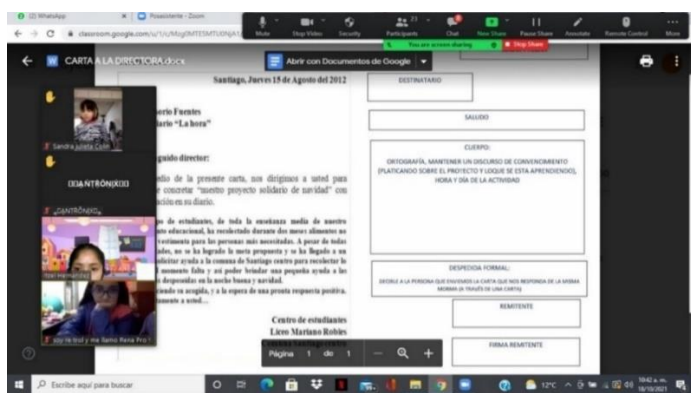
Nicole: —La fecha y el lugar, va hasta arriba.

Donovan: —También la firma.

—¿De quién?—Refuté la pregunta.

Donovan: —De nosotros—.

—Ósea de la persona quien escribe— Oriente.



Los niños leyeron el texto en silencio y subrayaron las palabras que no entendían, y en plenaria las iban mencionando, entre todos las buscaban y comentaban, de esta manera iban identificando las partes del texto, lo iban

⁶³ Módulo de interrogación de textos, es una estrategia que permite al niño interrogar el texto desde tres etapas: la preparación y encuentro con el texto, la comprensión del mismo junto con la confrontación y la sistematización metacognitiva y metalingüística, Jolibert & Jacob (2003).

comprendiendo y daban cuenta del contenido del mismo, como: la fecha, el lugar y el horario para la actividad del proyecto, escribir remitente y destinatario, mencionar el horario del evento del proyecto, el uso de adverbios de tiempo y lugar, los pronombres. Algo que llamó mi atención fue que mencionaron que debían de mantener un discurso formal dando pie a que se dieran cuenta que la carta a elaborar sería formal,⁶⁴ para que tanto la directora como sus papás les permitieran hacer *La fiesta después del COVID-19*, también consideraron importante revisar la ortografía y reglas de puntuación, sin embargo, no como lo primordial, los niños eran conscientes de la funcionalidad de la carta y el mensaje que queríamos transmitir con la misma. También se revisaron algunos videos sobre las cartas y notaron las diferencias entre cartas formales e informales.⁶⁵

¿Y luego qué sigue? te preguntarás estimado lector, la hora de realizar el *módulo de aprendizaje de escritura*,⁶⁶ se les compartió en pantalla el texto de otra carta y se les preguntó sobre los elementos que ellos podían observar, así que los niños participaban diciendo sus características: lugar y fecha, cuerpo de la carta, destinatario, remitente, saludo, despedida, y firma, cada elemento se fue platicando en el grupo y se iba ubicando dentro de la hoja para ir armando la silueta, cuando se terminó, los niños elaboraron sus dos cartas, una para sus papás y la otra para la

⁶⁴ Carta formal tiene sustento en la correspondencia escolar ya que “da pauta para crear espacios y tiempos en los que los alumnos, haciendo uso de los lenguajes oral y escrito, se abren, se animan, se sinceran y exteriorizan y comparten temas vitales que cada uno lleva dentro” Gómez, J. R. y Pérez, G.M. (2004:15). También se sustenta en el rincón del buzón, por Jolibert & Jacob, “en este espacio existe un buzón donde los niños colocan sus cartas, notas o inquietudes, donde encuentran cartas, mensajes y otros tipos de correspondencia que los mueve a producir para responder” (2003:25).

⁶⁵ Las cartas informales contienen hechos, sucesos, sentimientos, emociones, experimentados por un emisor que percibe al receptor (destinatario). Es como un diálogo a distancia y si es un receptor conocido se opta por un estilo espontáneo e informal, que deja ver marcas de la oralidad: frases inconclusas, en las que los puntos suspensivos habilitan las múltiples interpretaciones del receptor, en su intento por concluir; preguntas que buscan sus respuestas en el destinatario; preguntas que encierran en sí sus propias respuestas (preguntas retóricas); signos de exclamación que expresan el énfasis que el emisor pone en determinadas expresiones que reflejan sus alegrías, sus preocupaciones, sus dudas. Kaufman & Rodríguez (1993: 50 y 51).

⁶⁶ Módulo de aprendizaje de escritura una estrategia que permite la producción de diversos textos desde tres etapas: la primera sobre la preparación para producción del texto, la producción del texto desde la primera escritura hasta la obra maestra y la tercera sobre la sistematización metacognitiva y metalingüística, Jolibert & Jacob (2003).

directora, utilizando la silueta, la mandaron a *Classroom*,⁶⁷ se realizó la retroalimentación en los comentarios haciendo hincapié en que esta era su primera escritura y que posteriormente se tenía que perfeccionar para ser entregada, así que con todas las aportaciones de los niños se elaboró una sola carta a la directora en plenaria, considerando lo que cada uno de ellos había escrito, se hicieron las modificaciones de manera individual sobre las cartas a sus papás, para después ser compartidas en el *Padlet* de proyecto⁶⁸ propuesto por Camila, al decir que cada texto producido se subiera para que todos lo pudieran ver, leer y comentar, como parte de la evaluación de lo que íbamos haciendo y además en la lista estimativa⁶⁹ poder visualizar las características de la carta.

La participación de los padres de familia fue fundamental, al entregar las cartas ellos contestaron de la misma manera, a través de una con la respuesta a su petición, esto permitió involucrar a los padres de familia en la actividad. En vísperas del día de muertos, había llegado el momento de entregar la carta a la directora, los niños estaban entusiasmados, entonces al terminar la hora del recreo la entregaron a la directora y le explicaron sobre el proyecto, la directora respondió que la iba a leer y les respondería igualmente con otra carta.

Pero antes de que le dieran la carta, había hablado con la directora sobre lo que estábamos haciendo, a lo cual respondió no sería posible, ya que derivado de la pandemia aún no se podría realizar una festividad con todos los niños y que habría que respetar la organización que se tenía (donde los niños iban por bloques) para evitar alguna situación con los padres de familia; solo quedaba esperar la carta con

⁶⁷ Google Classroom es una plataforma que permitió crear el aula de forma online, de manera colaborativa, en la que los niños subían sus actividades para dar retroalimentación a las mismas.

⁶⁸ Padlet de proyectos fue una herramienta que permitió crear murales colaborativos, y en este caso el uso de paredes textualizadas, en el que los niños subían sus producciones de diversos textos que iban creando en el proyecto.

⁶⁹ Las listas estimativas, definidas como escalas de estimación como menciona Tobón: son “instrumentos para evaluar productos de desempeño determinando el grado de calidad, satisfacción o frecuencia con el cual se logra cada indicador. Se caracterizan porque cada indicador se evalúa con grados o niveles que responden a una determinada escala” (2017:66).

esa respuesta y ver la reacción de los niños, sin embargo, los niños sí deslumbraron la posibilidad de que la respuesta fuera negativa y propusieron como una segunda opción hacerlo dentro del salón de clases y con la organización de ir por bloques.

¡Eee-Yow! Se respira el terror

Y ahora seguimos con otro pasito más, cocinando otra actividad, la de crear su propio cuento de terror, los niños leyeron dos cuentos de terror en la semana y vi que estaban emocionados por crear el propio, en uno de ellos llamado *Juan sin miedo*, estaba incompleto y aquí decidí usar una de las aportaciones del breve estado del arte⁷⁰ en la reconstrucción de un cuento,⁷¹ en donde los niños usaron su imaginación y creatividad para poder completar el final de la historia. También realizaron su binomio fantástico⁷² para crear el personaje principal de su cuento, noté que estaban contentos por hacer su binomio, también lo estaba porque veía su creatividad.

Se *interrogó* el cuento *La casa a oscuras*, para poder realizar lo que fue la *silueta del texto*, se hizo en plenaria a través de *Zoom*, los niños levantaban su mano para participar y lograron identificar algunas características como: el título, la estructura: planteamiento, nudo, clímax y desenlace, *dibujos e imágenes*⁷³ y el autor. Me sorprendió que Valeria notará la manera en la que estaban escritos los cuentos, dijo que se escribe diciéndolo de uno mismo o diciéndolo como si fuera otra persona, a lo que se refería era escribir en primera o tercera persona, observaron que en el cuento estaba escrito en ambos, a lo cual comentaron y llegaron a la conclusión que el narrador es el que habla en tercera persona y los personajes si hablan o dicen algo

⁷⁰ Breve estado del arte es un apoyo metodológico para rescatar investigaciones que aporten para los antecedentes del tema: producción de textos.

⁷¹ Reconstrucción de un cuento o terminarlo de contar cambiando el final, permite poder desarrollar la creatividad del estudiante al echar a volar su imaginación.

⁷² Binomio fantástico una de las estrategias de la gramática de la fantasía de Gianni Rodari (1973), la cual consiste en unir dos conceptos o ideas que no tengan relación entre sí, y crear una fusión o unión para crear una otra idea nueva, como la creación de un personaje.

⁷³ Dibujo o imágenes, el acompañar los escritos con dibujos, se puede buscar la inspiración en fotografías, vídeos, murales, entre otros como una fuente de inspiración y un recurso para el escrito, Cassany, Luna y Sanz (2002).

también se puede hacer en primera persona e incluso identificaron el guion largo como signo para el diálogo de los personajes, en esta construcción Camila, Nicole, Valeria participaron más, lo que me hizo pensar que debía preguntar directamente a los niños que no participaban como Paulo o Mildred y así ayudarles a que desempeñen ese papel de ser personas que proponen.

También pregunté cómo es que empieza y termina un cuento en esos que habíamos leído, a lo cual los niños mencionaban algunas frases como: había una vez... hace mucho tiempo y finalmente o Fin, entonces puntalicé que era importante esas frases para el principio, el conflicto, y el final, dándole esa estructura y también lo íbamos identificando en la silueta.

Para la evaluación del cuento se elaboró un instrumento, como cuando estas revisando y probando como va quedando tu receta, Camila propuso pegar los cuentos en la pared del salón de clases para que todos los leyéramos y colocar algún comentario. El instrumento que se diseñó fue una lista estimativa, con las características del cuento, colocando una palomita en alguno de los tres niveles propuestos: si lo logré, a veces y no lo logré (necesito ayuda), además de una serie de 5 preguntas: ¿Qué aprendiste de hacer el cuento?, ¿Cómo lo aprendiste?, ¿De qué trato tu cuento?, ¿Le entendiste al tema del cuento?, ¿te costó trabajo hacerlo?, ¿Qué ayuda, necesitas? Y ¿Qué quisieras mejorar?

Itzel ya murió, pues era tan distraída que ni cuenta se dio, eso te pasa por sentirte la catrina, la huesuda le advirtió⁷⁴

Las calaveritas literarias se elaboraron a través del *módulo de interrogación de textos* y *módulo de aprendizaje de escritura* en donde los estudiantes elaboraron una propia para dar a sus compañeros, de acuerdo al bloque que pertenecían. El día que tocaba realizarlas estuve con un solo bloque y el otro la hizo en casa y me di cuenta con los estudiantes que estuvieron haciendo sus calaveritas conmigo, sí hacían sus rimas,

⁷⁴ Estrofa retomada de la calaverita literaria que elaboró el estudiante Paulo.

pero a veces no había coherencia con lo que decían, creo que el enfocarse en que el texto rimara, descuidaban la parte de hacer que sonara coherente, vi que les costó trabajo. Una estrategia utilizada fue la de dar algunas palabras clave⁷⁵ que podía utilizar dentro de su calaverita y posteriormente hacer sus versos para conformar sus estrofas.

Y se hizo la fiesta después del COVID-19

Y ahora así a degustar las mieles del postre creado, derivado de las condiciones por la pandemia, la fiesta se realizó en tres momentos, porque la carta que había mandado a la directora pidiendo el permiso para que todo el grupo fuera y utilizar el patio de la escuela fue negativa, así que se realizó una fiesta virtual en donde participarían tres niñas y las otras dos fiestas de manera presencial por la organización de la escuela (el grupo estaba dividido en dos bloques).

En la fiesta virtual asistieron dos niñas y Jonathan, aunque él sí iría de manera presencial, por su parte Valeria y Xiomara no habían asistido a clases presenciales y no pretendían hacerlo, Valeria mencionó entre las clases que aún había temor por la pandemia y Xiomara porque vivía en Monterrey.

⁷⁵ Estrategia de palabras, frases y redacción, la cual consiste en elaborar una redacción paso a paso, haciendo una lista de palabras, después un conjunto de frases con las palabras y, finalmente, ordenar las oraciones para formar un texto, Cassany, Luna y Sanz (2002).



Me gustó la fiesta virtual, a pesar de ser solo cuatro personas, las niñas se notaban contentas en *Zoom* (se vistieron de catrinas), aunque tuvo que hacerse el 01 de noviembre siendo día festivo, porque se atravesaba la junta de CTE⁷⁶ del viernes y el puente del 01 y 02 de noviembre (no se podía llevar a cabo otro día), entonces bailamos y cantamos algunas canciones, pero Jonathan me desconcertó al no saber qué hacer, cuando pidió una canción titulada *El diablo* y que resultó ser bastante grosera, no cabe duda que el contexto en el que se desenvuelven los niños se notaba, sin embargo, se hace lo posible por orientar desde la escuela. También contaron sus cuentos de terror y sus calaveritas literarias que hicieron, no cabe duda que los maestros damos más de lo que piensa la sociedad.

La fiesta de manera presencial fue una en cada bloque y en ambos noté que los niños iban muy entusiasmados, vestidos y emocionados por el concurso de disfraces. Hicieron su intercambio de calaveritas literarias muy graciosas, pero algo que llamó mi atención, fue que el segundo bloque me dedicaron varias y decidí colocarlas dentro del salón de clases pegadas en la pared, retomando nuevamente la idea de Camila de colocarlas a la vista de todos no solo de manera digital en el *Padlet*, sino ahora de manera presencial y los niños vieron que reconocí su trabajo y les agradecí por dedicarme sus calaveritas, lo que ocasionó que algunos otros quisiera colocar la suya también en el *mural*.⁷⁷

⁷⁶ La junta del Consejo Técnico Escolar, es integrado por directivos y docentes de una escuela, en la que se permite llevar a cabo un análisis y toma de decisiones sobre la práctica docente, organización y la enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes, para mejorar y cumplir con el objetivo de la escuela.

⁷⁷ Pared de la metacognición o diario mural, es un espacio de comunicación de noticias, recetas, chiste y de todo tipo de textos, que los niños compartes con los demás con él se logra que desde pequeños vayan adquiriendo el hábito de estar informados, de buscar y compartir, Jolibert & Jacob (2003).

Cuando contamos los cuentos de terror, acompañé con música de fondo tenebrosa (responsabilidad que me habían designado los estudiantes traer la música, micrófono y bocina), me gusto porque todos fueron respetuosos con sus participaciones y se esmeraron por contar su cuento, algunos niños también decidieron pegarlo en la



pared y de esta manera reconocer sus trabajos. Para los juegos de mesa en ambos bloques la organización fue de ellos mismos, ya que de acuerdo a las responsabilidades solo algunas niñas llevarían juegos de mesa, noté que se pusieron de acuerdo sin la necesidad que estuviera coordinando, el ambiente fue armónico, respetuoso e incluso cantaban las canciones que me pedían reproducir, en el bloque 2 hasta se animaron a bailar algunas.

Para llenar su dulcero, cada quien trajo dulces para compartir y algo muy significativo fue que los mismos niños dijeron que los dulces que les habían sobrado, los dejaban para compartir con sus compañeros del otro bloque y eso nació completamente de ellos, vivenciando esa *vida cooperativa*. No fue como esperábamos con todos, pero se dio en bloques este final del proyecto y la verdad es que me encantó, hubo muchos aprendizajes, me quedó con un buen sabor de boca y esto se lo debo a la maestría.

Colorín colorado la fiesta después del COVID-19 ha terminado

Una vez satisfechos por a ver degustado el postre tan rico que habíamos hecho, era momento de *socializar el proyecto*⁷⁸ y me sentía un poco angustiada, ya que para socializar los resultados sobre la *Fiesta después del COVID-19*, los niños trabajaron durante todo el proyecto con la app del *Padlet* como una herramienta que permitía

⁷⁸ Socialización de proyecto se preparan las condiciones y materiales para la socialización de los proyectos, buscando un clima de confianza, calma y respeto, se presenta a los demás y se comparte el producto del trabajo realizado, se vivencia, Jolibert & Jacob (2003).

usar las *paredes digitales como mural* (propuesta de Camila y Salvador) donde se iban subiendo todas las producciones de textos del proyecto para que los demás observaran sus trabajos, esta sesión ya se tenía planeada que fuera por *Zoom*, sin embargo con la nueva organización de la escuela (en donde ya no trabajaríamos por esta plataforma) pedí autorización a la directora y le expliqué la actividad que era parte del proyecto, a lo cual afortunadamente me dijo que sí.

Entramos a *Zoom* y se socializaron los resultados del proyecto y respecto a las producciones que habían compartido en el *Padlet*, mencionando que sí hubo algunas dificultades como las rimas y coherencia para hacer sus calaveritas literarias, pero también el trabajo de Pedagogía por Proyectos porque en un principio resultó algo nuevo para los niños y los padres de familia e incluso para mí, porque no entendían muy bien lo que estábamos haciendo, pero conforme pasaba el tiempo lo entendieron, también algo que comentaban los niños de manera continua fue que les había gustado mucho la forma de trabajo ya que era divertido, se sentían a gusto, felices, además de que les había agradado la idea de que ellos habían propuesto las actividades y estaban aprendiendo a respetar la opinión de los demás, porque al hacer algún comentario no se enojaban.

Los padres de familia también participaron en esta actividad solo que de manera asincrónica⁷⁹ porque no estaban en la sesión, comentaron que les había parecido interesante y que motivaba a los niños, notaron se hacían responsables, además de que les gusto porque ellos mismo iban planeando las actividades, así como lo fructífero que fue el que crearan sus propios textos porque notaban que esa parte de la escritura se les dificultaba, incluso reconocieron el uso de plataformas como un medio que ayudo bastante en el desarrollo de las actividades.

⁷⁹ Asincrónica una forma de trabajo en la que no es necesaria la interacción en tiempo real, ya que se puede sintonizar en momentos diferentes las actividades, da autonomía y libertad en tiempo.

Continuando con la evaluación de resultados del proyecto,⁸⁰ como si de un catador nos tratáramos evaluando lo que habíamos degustado, pudimos notar que no salió perfecto nuestro postre, porque le faltó un poco de azúcar, sin embargo, aprendimos para hacer nuestras futuras recetas, entonces pregunté a los niños: —¿*Qué funcionó y que no funcionó en el proyecto? ¿Se logró el objetivo o no?, ¿Por qué?*—, a lo cual contestaron que no funcionó como queríamos por no estar todos juntos y porque no nos prestaron el patio; funcionó porque sí se cumplió con el objetivo porque socializaron, escribieron diversos textos e hicieron todas las actividades planeadas; volví a preguntar: —¿*Cuáles fueron algunas cosas o situaciones que facilitaron y también las que obstaculizaron que se lograra el proyecto?*— respondieron: lo que facilitó fue el apoyo de los papás y que la organización se hizo de manera cooperativa, sin pelear y llegando acuerdos, lo que obstaculizó fue el tiempo que no alcanzaba. —¿*Qué proponían para mejorar en futuros proyectos?*—, sería asumir la responsabilidad que tenían porque hubo niños no asistieron a clases de manera constante. También dijeron que habían aprendido a organizarse para el trabajo con los demás, hacer diversos textos y lo habían aprendido proponiendo ideas, haciendo la silueta y lo que consideraban debían reforzar era su asistencia, para cumplir con lo que les tocaba.

4to. Episodio. El uno se convirtió en dos: Blancanieves y el CinEscuela

Empezamos a volar hacia un paraíso desconocido, en el primer proyecto, pero ahora veíamos un rumbo con menos temores y más seguro de nosotros mismos, íbamos rumbo a la creación de lo que sería nuestro segundo proyecto, pero así como las aves que enfrentan obstáculos y vientos, nosotros también teníamos que hacerlo porque seguía la organización por bloques, así que buscando solución decidí

⁸⁰ Evaluación desde Pedagogía por proyectos, tanto colectiva como individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos, en donde se realiza una síntesis sobre lo que ha funcionado bien y no en el proyecto y el porqué, se comparan los objetivos de inicio planteado y si se lograron o no, los factores que obstaculizaron o facilitaron el proyecto y las mejoras para futuros proyectos, dando pie a las resoluciones. (Jolibert & Sraïki, 2009). Evaluación colectiva e individual del proyecto específico de construcción de competencias, donde se realiza una síntesis metacognitiva acerca de lo aprendido y como se aprendió, lo que se debe reforzar y cómo hacerlo, dando pauta a herramientas recapitulativas: uso de paredes y contratos (Jolibert & Sraïki, 2009).

empezar lanzando la pregunta abierta, primero con los niños del bloque 1, un 16 de noviembre: —¿Qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes dos semanas?,⁸¹ tuvieron un tiempo para pensar y escribir sus ideas, cuando estaban listos levantaban la mano para participar y mencionar su propuesta, después pasaban al pizarrón a escribirla en una cartulina para que todos la visualizaran, echaron a volar su imaginación, como aves siendo libres como el viento, cada idea se iba plasmando:

Jimena: —*Hacer manzanas con tamarindo.*

Leo: —*Hacer manualidades para navidad.*

Yorley: —*Hacer una obra de teatro.*

Nicole: —*Hacer un taller de pintura y dibujo.*

Leslie: —*Hacer una fiesta, pero de navidad.*

Valeria: —*Crear un juego de mesa de matemáticas.*

Tlalli: —*Festejar navidad y hacer intercambio.*

Santi: —*Decorar el salón.*

Ian: —*Hacer una pijamada.*

Bryan: —*Hacer Slime.*

Cristian: —*Hacer un convivio.*

Naomi: —*Hacer una manualidad, adornar el salón y hacer una galleta.*

Yo estaba contenta porque este proyecto se hizo con los niños de manera presencial y por bloques, ya podía visualizarlos mejor, los niños también se notaban contentos e incluso se retomaron propuestas del primer proyecto.

Aunque algunos niños ese día no asistieron, al otro día pudieron dar su propuesta, Jonathan mencionó que quería una salida a Six Flags, Marco dijo que no tenía ideas, pero le había gustado la obra de teatro y Víctor simplemente permaneció callado.

Les mencioné que tendrían que preparar sus argumentos para defender su propuesta y lo podían hacer a través de una exposición, usando su creatividad para convencer de ese modo a sus compañeros de elegir la suya, como lo habían hecho en el primer proyecto, entonces asintieron, su reacción fue de entusiasmo en Jonathan y Marco,

⁸¹ En la primera fase del proyecto de acción se lanza la pregunta abierta, la cual da sentido y significado porque parte de las respuestas que dan los niños para la creación del proyecto tomando en cuenta sus necesidades e intereses (Jolibert & Sraïki, 2009).

pero Víctor necesitaba un impulso más, era como si tuviera que regresar a rescatar a las aves que estaban quedando atrás, para no perderlas de la bandada.⁸²

Cuando llegó el momento de exponer sus argumentos, se decidió la propuesta que querían para el proyecto y quedaron empatadas las opiniones ya que la mitad de los niños quería hacer una pijamada y la otra mitad una obra de teatro, a mí me sorprendió mucho porque Marcos y Jonathan, que son niños muy inquietos decidieran defender en todo momento la propuesta de la obra de teatro, yo hubiera pensado que ellos elegirían la pijamada, en este momento se creó un pequeño debate⁸³ en el que los niños defendían sus posturas, sin embargo, hubo la propuesta de fusionar ambas ideas porque nadie accedía a abandonar la que habían elegido, por ello como dice Silveyra⁸⁴ es importante crear un clima favorable, relajado que favorezca la producción del texto en todo el proceso: antes, durante y al final, así que se realizó por votación⁸⁵ para elegir una, sin embargo nuevamente se dio un empate, noté un poco molestas a Tlalli y Valeria debido a que querían fusionar ambas ideas, el resto de los niños decían que solo una, fue un poco difícil la decisión, al final se quedó que sería la obra de teatro y para llegar al *consenso*⁸⁶ se preguntó si todos estaban de acuerdo y dijeron que sí, incluso los que en un primer momento no la querían aceptaron. Aunque Valeria y Tlalli no estaban muy conformes, finalmente accedieron a lo que la mayoría había dicho, debido a que ya sabían que habría más

⁸² Se le conoce como bandada al grupo de aves que vuelan juntos, se da a entender que los niños y yo éramos esa bandada que íbamos volando juntos en los proyectos.

⁸³ El debate es la discusión es introducida a través del establecimiento de roles y clarificación de lo que se espera, la organización es grupal y se establece una meta en común. La responsabilidad compartida en dirigir tareas y aportar ideas (Gazca, 2007)

⁸⁴ Sugerencias para la creación de un texto: hacer preguntas orientadoras que habrán posibilidades y no condicionen la respuesta, en la creación grupal dar pie a que todos participen y no exista ocultamiento o en el caso de si haber participación fomentar a que se tome una decisión que beneficie a todos dando pie a que reflexionen sobre el renunciar o no a ideas propias que únicamente beneficien en lo individual, realizar un registro de los aportes de todos, crear un clima que favorezca la producción, crear disparadores que ayuden a expresarse y salirse de los estereotipos (Silveyra, 2002)

⁸⁵ Votación se realiza de manera democrática y es cuando no se llega al consenso y se toma una decisión con base en lo que diga la mayoría, desde una vida cooperativa.

⁸⁶ Consenso permite tomar una decisión llegando acuerdos y tomando en cuenta los intereses o necesidades de cada estudiante.

proyectos porque yo se los había mencionado, por lo que más adelante podrían volver a proponer la pijamada, propuesta que surgió desde el primer proyecto.

Algo muy similar pasó con la creación de su segundo proyecto del bloque 2 de niños, el día 18 de noviembre se lanzó la pregunta abierta *¿Qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes dos semanas?*, hubo algunas propuestas que fueron plasmadas en un papel blanco por todos los estudiantes, esas aves iban agarrando impulso para seguir volando:

Donovan: —*Aprender más acerca de las rimas.*

Amelia: —*Aprender sobre los animales acuáticos.*

Renata: —*Manualidades con las velas artes u otras técnicas para decorar el salón.*

Ximena: —*Hacer plantita de frijol.*

Zaira: —*Hacer manualidades de cosas recicladas.*

José: —*Hacer maquetas de dinosaurios.*

Mildred: —*Hacer un intercambio de dulceros de navidad.*

Melissa: —*Hacer muñecos de navidad de plastilina.*

Camila: —*Elegir una película para verla en el salón.*

David: —*Apoyo la propuesta del cine.*

Xiomara: —*Experimentos.*

Paulo: —*Apoyo la propuesta del cine.*

Vairon: —*Hacer adornos de navidad con materiales básicos*— Solo Salvador no propuso nada.

Posteriormente se llevaron a cabo las exposiciones de los niños en donde también argumentaron y trataron de convencer a sus compañeros de elegir la propuesta que ellos habían dicho y en la cual se eligió que fuera el cine grupal que mencionó Camila, la mayoría optó por esa propuesta, sin embargo, se preguntó si estaban de acuerdo con ella a lo cual mencionaron que sí y así se llegó al consenso por que no hubo niños que estuvieran inconformes.

Organizando nuestros proyectos de la obra de teatro Blancanieves y el CinEscuela

Continuamos con la preparación de los *contratos colectivo*⁸⁷ e *individual*⁸⁸ de la *Obra de teatro Blancanieves* y del cine grupal *CinEscuela*, ambos proyectos se hicieron al mismo tiempo como mencione antes porque los niños estaban divididos por bloques,⁸⁹ entonces se llegó la hora de preparar la organización de los proyectos, como si de elegir a la ave que guiaría nuestro camino se tratara, y ya no era solo yo, eran todos haciendo relevos para que todos tuvieran la oportunidad de guiar a la bandada y comenzamos con el de la obra de teatro. Nicole, Yorley y Vanessa que propusieron fuera de Blancanieves, ellas habían visualizado los personajes del cuento y coincidían con el número de estudiantes que iba en ese bloque.

Por su parte Valeria mencionaba que fuera mejor creada por ellos mismos, pero al final acordaron fuera de Blancanieves, para ello me asignaron la tarea de llevar el cuento de Blancanieves y posteriormente entre todos transformarlo a obra de teatro,⁹⁰ tanto cuento y el guion teatral son textos con características diferentes y eso era lo que quería que notaran: mencionaron que el cuento tenía un inicio, desarrollo y cierre, la obra de teatro también pero dividido en escenas, en actos, había diálogos directos en los personajes, además de que la actuarían, tendrían su vestuario, la escenografía y público para presentarla, al transformarla en plenaria usamos la reescritura⁹¹ en lo

⁸⁷ El contrato colectivo sirve para planificar las actividades, roles, objetivos, recursos y temporalidad del proyecto. (Jolibert & Sraïki, 2009)

⁸⁸ El contrato individual sirve para que cada estudiante de manera individual haga reflexión sobre lo que hará, cómo lo hará, lo que aprenderá y como lo aprenderá, así como lo que debe reforzar. (Jolibert & Sraïki, 2009)

⁸⁹ Organización por bloque referido a que, durante la pandemia, los niños asistían divididos en dos grupos según el número de lista, para evitar que todos asistieran al mismo tiempo y evitar contagios, además de mantener la sana distancia en los salones, esto se retoma en el episodio 2 y 3.

⁹⁰ Las obras de teatro van tejiendo historias, que desarrollan conflictos, en donde hay una interacción lingüística de los personajes a través de las conversaciones, se presenta el lugar, tiempo, personajes, se toma en cuenta los signos ortográficos como: exclamación, interrogación, se asignan turnos de palabra. Existe una representación escénica, el texto se organiza en actos, escenas, cuadros, camios de escenografía, acotaciones (Kaufman & Elena, 1993).

⁹¹ Del breve estado del arte se retoma “La escritura de textos como reescritura” De esta investigación, se toma en cuenta de manera inicial la adaptación de la reescritura de textos del interés de los estudiantes, para posteriormente poder realizar una producción propia, la funcionalidad de la reescritura como parte del proceso de producción de textos, de manera que se vaya puliendo el texto y que también tiene que ver con el poder releer el texto de manera que se entienda el mensaje que se quiere dar a conocer, además de la

que fue nuestra primera escritura, hasta la obra maestra, para que cada quien actuara y dijera sus parlamentos de acuerdo a su personaje.

Yorley y Nicole decían que era importante el aprender a actuar, hablar en público y saberse expresar, los niños no veían el lenguaje fragmentado como dice mi querido Jurado,⁹² si no como un todo, entonces propusieron que el reparto de personajes fuera al azar y por papelitos, Valeria y Yorley serían las encargadas; así como el vestuario y aprenderse los diálogos iba a ser responsabilidad de todos y cada uno de los estudiantes; en cuanto a la escenografía mencionaron que lo más relevante del cuento era el bosque que iba a ser realizado por Jimena, Víctor y Valeria; la casa de los enanos sería responsabilidad de Yorley, Ian y Bryan; el castillo por Nicole, Leo y Tlalli; el pozo responsabilidad de Santiago; el espejo de Leslie; el sol y nubes de Jonathan y Marco; la manzana de la persona que tuviera el papel de Blancanieves (Valeria); para los animales del bosque todos llevaríamos peluches de animales y las cortinas para el telón Nicole y yo, veíamos nuestro anhelado paisaje al cual aspirábamos llegar en ese camino que recorríamos, pero disfrutábamos del vuelo por cada paisaje que contemplábamos.

La obra de teatro se planeó para presentarse el día 14 de diciembre, y para la evaluación de la transformación del cuento a obra de teatro se elaboró una lista estimativa,⁹³ pero para evaluar el vestuario, aprenderse los diálogos y escenografía fue una lista de cotejo.⁹⁴ Cabe mencionar que cuando se realizó el *contrato colectivo* en ambos bloques, también se completó parte del *contrato individual* donde cada niño

revisión constante del texto escrito, para retroalimentar y que exista una mejor versión del mismo (Teberosky, 1989 retomada en Sepúlveda, 2011) relacionado a Jolibert cuando habla de las primeras escrituras y hasta llegar a la obra maestra.

⁹² El poder del lenguaje, no se fragmenta porque parte de un todo ya que el lenguaje está inmerso en cualquier ámbito y área, da sentido desde la intención que se tiene para usarlo (Jurado Fabio, 2017).

⁹³ Lista estimativa o escala estimativa, son “instrumentos para evaluar productos de desempeño determinando el grado de calidad, satisfacción o frecuencia con el cual se logra cada indicador. Se caracterizan porque cada indicador se evalúa con grados o niveles que responden a una determinada escala” (Tobón, 2017)

⁹⁴ Lista de cotejo están estructuradas, a través de una lista conformada por palabras, frases u oraciones, a lo que se le llama indicadores, que señalan las tareas, acciones, procesos o actitudes. “Se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización” (SEP, 2013).

escribía lo que le correspondía hacer dentro del proyecto y los conocimientos previos que tenía sobre el proyecto.

Para la organización del proyecto cine grupal nombrado *CinEscuela*, se les preguntó ¿Qué era lo que observaban que tenía un cine?, ¿Cómo veían que estaba organizado?, ¿Qué cosas había dentro del mismo?, ¿Cómo podríamos proyectar la película en el salón? Y entre todos participaban, mencionaron que se necesitaba el proyector y la computadora, Renata se ofreció a llevar el proyector, pero le propuse que podría ayudar con esa responsabilidad porque la escuela sí contaba con el cañón y además podría llevar mi computadora, esto con el fin no de desanimarla, sino para evitar algún problema de que el suyo se descompusiera en mis manos y así evitar algún conflicto. También mencionaron que en los cines había comida como: refresco, nachos, palomitas, hot dog, dulces. Planeábamos cada metro recorrido que íbamos a volar, para llegar a nuestro destino.

Entonces les pregunté ¿Cómo le haríamos para conseguir esos alimentos y hacer nuestro cine? A lo cual respondió Renata que cada quien llevara algo, pero José y Camila dijeron que mejor de cooperación, después se llegó al acuerdo con el resto de los niños que fuera por cooperación, sí se logró el consenso porque estuvieron de acuerdo ya que todos querían comer lo mismo. Para recolectar el dinero y pudiera comprar la comida, les dije: ¿Quién podría hacerlo? Y mencionaron que yo por ser la maestra, acepté su propuesta, y para no tener ningún tipo de conflicto les dije que llevaría los tickets de los gastos, así fuera más transparente y no hubiera malas interpretaciones. Para que nuestro cine tuviera un nombre les pregunté: ¿cuál sería el nombre de nuestro cine? A lo cual José sugirió que fuera *La escolita*, Renata y Camila propusieron otros y se quedó que fuera al final *CinEscuela*, dice Jolibert que cuando a los niños se les da el poder del lenguaje, surgen cosas maravillosas, y como dice Feuerstein⁹⁵ nadie se queda como hoja en blanco, todos se llevan algo de aprendizaje.

⁹⁵ El desarrollo cognitivo no es solamente el resultado del proceso de maduración del organismo, ni de su proceso de interacción independiente, autónoma, con el mundo de los objetos. Más bien, es el resultado

También les dije que entonces para diferenciar nuestro cine de los que ya conocíamos como *Cinépolis*,⁹⁶ deberíamos de tener algo que nos distinguiera, a lo cual Camila argumentó que fuera como un logotipo⁹⁷ y tanto Renata como Camila dibujaron un esbozo en ese mismo momento, muy sencillo pero que sería parte de la identidad del propio proyecto de todos, entonces se acordó que ellas fueran las que diseñaran el logotipo de lo que sería nuestro cine, Zaira y Vanessa se ofrecieron para hacer los boletos para comprar la comida y bebida que se estarían vendiendo, los niños estaban yendo más allá de lo imaginado, no solo era la producción del guion teatral, si no era el logotipo de su cine.



Camila dijo que todos podrían ser vendedores de esos productos y después ver la película. Para determinar las posibles películas quedaron que en equipos de 3 diseñarían carteles⁹⁸ con las propuestas de las películas entre las que podrían elegir y tratarían de convencer a todos para que eligieran esa película, nuevamente los niños estaban dando más de lo que yo pensaba con la creación de carteles. Para que el salón estuviera completamente oscuro como en el cine, cada quien llevaría bolsas negras para pegarlas en las ventanas o cortinas. Finalmente, la producción de texto propuesta sería un cuento⁹⁹ de la o las películas vistas ese día, planeadas ver entre

combinado de la exposición directa al mundo y lo que llamamos experiencia de aprendizaje mediado” (Feuerstein, 2012).

⁹⁶ Cinépolis es una empresa mexicana con el objetivo de crear un verdadero valor de diversión, comodidad y entretenimiento para sus clientes. Fundada en Morelia en 1971, es líder de la industria cinematográfica y del entretenimiento en México y Latinoamérica. Cinépolis es la cuarta cadena más grande a nivel mundial, la segunda más grande en venta de entradas, la primera en entradas vendidos por sala y la más importante fuera de los Estados Unidos. Además, es el operador de salas VIP más grande del mundo <https://www.cinepolis.com.ar/quienes-somos>

⁹⁷ El logotipo sería ese símbolo que caracterizaría y representaría nuestro CinEscuela.

⁹⁸ Los carteles, serían para representar por medio de ellos las películas disponibles que podrían ver, pero además de la comida y bebida que ellos venderían en su cine.

⁹⁹ El cuento permite un acercamiento a la producción de un texto de manera divertida, de acuerdo a sus necesidades e intereses, Cuando su juego incluye el fantaseo, los niños recurren a sus experiencias con cuentos, libros, televisión y películas (Goodman, K. y Y. Goodman, 1993). Como sugiere Vygotsky citado en Goodman, K. y Y. Goodman (1993), el juego, en sí mismo, media en el aprendizaje de los niños. Por otra parte, la estructura de este texto y los elementos que lo conforman permiten a los estudiantes desarrollar

el 8 y 9 de diciembre, esta propuesta surgió de Camila, cuando pregunté ¿qué aprenderíamos con hacer el cine?, al inicio del proyecto.

Entonces una luz brillante salió de la nada, nuestra bandada estaba acogida por el cálido sol que nos cubría y nos caía de maravilla, y es que el día viernes 26 de noviembre se realizó la última junta de Consejo Técnico Escolar¹⁰⁰ del año 2021, hablábamos de la forma de organizar el trabajo para enero del próximo año y nos habían adelantado que ya no iríamos solo 4 días, sino 5 a la escuela, siguiendo con el mismo orden de atender a los niños por dos bloques, pero con la modificación que un día a la semana se trabajaran con los niños de rezago.

También algo importante que resaltó, que me dio mucho gusto y aunque solo fue un pequeño comentario para mí fue algo muy significativo y me hizo pensar que estoy haciendo bien las cosas, tal vez a pasos lentos, pero sé que es lo correcto, fue que la subdirectora académica con la función de todo lo relacionado con lo técnico pedagógico, hablaba sobre el modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje,¹⁰¹ en el que se habló sobre la planeación y los elementos a considerar que sean favorables para los docentes y estudiantes, y un punto importante que retomó fue el poder considerar los intereses y necesidades de los estudiantes y dijo: “No es por evidenciar, pero la maestra Itzel dentro de su planeación, considera los intereses y

su imaginación, creatividad y desarrollar sus habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales. A continuación, se menciona la conformación de este texto según Kaufman & Elena (1993): escrito en prosa, tiene tres momentos: inicial, conflicto y final, relación causal, elementos secundarios (suspense), personajes, lugar y tiempo, nexos temporales, fórmulas (inicio, desarrollo y cierre), uso de los tiempos verbales, narración, descripciones y diálogos.

¹⁰⁰ El Consejo Técnico Escolar (CTE), son reuniones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) que se realizan previo al inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas las conforma el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos. <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>.

¹⁰¹ DUA es un modelo que, fundamentado en los resultados de la práctica y la investigación educativa, las teorías del aprendizaje, las tecnologías y los avances en neurociencia, combina una mirada y un enfoque inclusivo de la enseñanza con propuestas para su aplicación en la práctica. Partiendo del concepto de diseño universal, se organiza en torno a tres grupos de redes neuronales –afectivas, de reconocimiento y estratégicas– y propone tres principios vinculados a ellas: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje.

necesidades de sus estudiantes”, posterior a este comentario la maestra de educación física, afirmó y dijo que eso era verdad por los proyectos que estaba haciendo con los estudiantes, cabe mencionar que la maestra anteriormente ya me había preguntado sobre la manera en la que estaba trabajando, ella estaba en el grupo de *WhatsApp*¹⁰² y se dio cuenta de los proyectos con los niños, también la maestra de 4° me dijo que si por favor le mostraba mi planeación, en ese momento me llené de satisfacción, sin necesidad de difundirlo podía notar cómo los padres y mis compañeros se están dando cuenta de mi forma de trabajar con los niños y que lo veían como un ejemplo positivo e incluso los hermanitos de mis estudiantes les mencionaban que les gustaría que yo fuera su maestra, es como si esas otras aves quisieran incluirse en nuestra bandada, ser parte de ella y vivenciar la vida junto a nosotros, una vida con libertad de ser quienes somos, de decidir que aprender y cómo hacerlo, de participar, de hacer vida cooperativa.

La puesta en marcha de los proyectos obra de teatro *Blancanieves* y *CinEscuela*

Se había llegado el momento de poner la puesta en marcha de los proyectos y cómo concluiríamos junto con el año el final de los mismos, en el proyecto *CinEscuela* los niños se organizaron y realizamos lo que fueron las actividades planeadas, como el anuncio publicitario donde *interrogamos*¹⁰³ anuncios retomando figuras retóricas y también se creó la *silueta*¹⁰⁴ del anuncio publicitario, para crear algunos de ellos utilizados en el cine durante la venta de comida: palomitas, dulces, refrescos, hot dog y nachos, así como el estreno de las películas que habían propuesto como *El Grinch*, *Coraline y la puerta secreta*, *Intercambio de princesas 1* y *El extraño mundo de Jack*.

¹⁰² WhatsApp es una plataforma de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, que fue utilizada como medio de comunicación con los estudiantes y padres de familia, derivado de la situación por la pandemia Covid-19.

¹⁰³ Interrogación de textos, que es una estrategia basada en tres etapas: la primera sobre la preparación del encuentro con el texto donde se contextualiza, la segunda sobre la comprensión del texto y la tercera sobre la sistematización metacognitiva y metalingüística haciendo reflexión sobre lo leído (Jolibert & Sraïki, 2009).

¹⁰⁴ Silueta del texto se refiere al esbozo que los niños construyen cuando dan las características del texto que se va a producir y de esta manera la silueta es guía para su propia producción.



Además, Renata y Camila mencionaron la creación de un logotipo de lo que sería nuestro propio cine, Camila elaboró varias propuestas para poder elegir uno que nos representara y por cierto fue muy creativo, los niños eligieron el que más les había gustado, también se crearon los recipientes para palomitas y el hotdog con este logotipo, así como los vasos para el refresco, se creó la taquilla para vender los boletos con ayuda de Tlalli, Salvador, José, mientras que Zaira y Vanessa hicieron los boletos de la taquilla y de la comida, los padres de familia

colaboraron en el envío de la cooperación para estos alimentos.

CinEscuela

Finalmente llegó el día de llevar a cabo el cine, los niños estaban muy emocionados, a primera hora acomodamos el salón y preparamos todo, unos colocaron la alfombra roja para imaginar que estaban en la premier VIP¹⁰⁵ del estreno de la película que iban a ver, mientras algunos acomodaron las sillas y mesas como en el cine, otros se encargaron de la taquilla y el resto alistó lo de la comida. La mamá de Zaira se propuso para llevar su palomera para ayudarnos a elaborar las palomitas y estuvo presente toda la jornada de trabajo, mientras yo preparaba la computadora, el cañón y las bocinas para proyectar cualquiera de las películas que habían elegido, entonces su mamá de Zaira me preguntó:

—Maestra, ¿a poco le alcanzó el dinero que le mandamos para todo esto que trajo? — Volteando a ver las mesas con la comida y bebida.

Entonces con una sonrisa en la cara y amablemente le respondí: — Claro que no, pero yo se los doy a los niños de corazón.

De pronto sacó de su bolso un billete de \$50.00, estiro la mano y me dijo:

— Tenga maestra no es mucho, pero lo que hace por los niños y por mi hija se lo admiro, porque a usted le gusta lo que hace y eso lo refleja.

¹⁰⁵ Premier VIP refiriendo a que el cine de los niños sería de alta calidad y empeño en todos los aspectos y porque así lo diseñaron y visualizaron.

Sonrojada y riendo le dije: —*No cómo cree que lo voy aceptar, de verdad lo hago de corazón, no se preocupe.*

A continuación, se acercó hacia donde estaba y me lo dio en la mano:

—*Ándele acéptelo, yo también se lo doy de corazón* — Lo acepté y le dije:

—*Gracias.*

Quedé impactada, fue un gesto muy lindo de su parte, no cabe duda que el dejar que los padres se involucren, permite que se den cuenta de todo el trabajo de sus hijos e hijas y por supuesto mío como docente, cual aves que se unen a la parvada, además ayuda a crear estos espacios para llevar a cabo la vida cooperativa.¹⁰⁶

Mientras tanto los niños estaban un poco indecisos por ver la película del *Grinch* o la de *Coraline y la puerta secreta*, así que Zaira comenzó a pedirles a sus compañeros que votaran y ganó la de *Coraline y la puerta secreta*, los niños estuvieron de acuerdo, pero antes de proyectarla pasaron a la taquilla por sus boletos y luego por sus alimentos, una vez que todos estuvieron en sus lugares empezó la función, los noté contentos, al terminar la película entre todos limpiamos el salón de clases y se fueron a casa.

Para el siguiente día de acuerdo con las actividades, realizarían un cuento en el módulo de escritura,¹⁰⁷ de la película vista en el cine y como ya en el proyecto anterior teníamos la silueta, mencionaron que podíamos retomarla para hacer el texto de *Coraline y la puerta secreta*, de ese modo recordaron lo que tenía del cuento: su estructura y sus elementos, cada niño elaboró el propio, todos tenían diferentes

¹⁰⁶ Se estimula una vida cooperativa activa, fomentando que los niños formen parte de su propio aprendizaje de manera activa y con el resto de sus compañeros puedan realizar también la construcción de la misma, dejando atrás la situación tradicional en la que los niños debían de permanecer callados y sentados. Además, se fortalece el aprendizaje colaborativo al realizar actividades entre pares o grupos, el profesor y el estudiante trabajan de manera conjunta para crear saberes significativos en el mismo proceso de indagar con el otro se enriquece el proceso de aprendizaje, como menciona Barkley, Elizabeth F. et al (2007) se desarrollen personas reflexivas, autónomas y elocuentes. Así mismo el desarrollo del aprendizaje cooperativo trabajando juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución de alguna problemática y tener el éxito desarrollando interdependencia positiva, interacciones, responsabilidades individuales y grupales, competencias en el trabajo en equipo y valorar el proceso.

¹⁰⁷ Módulo de escritura es otra de las estrategias, integrada en tres fases: la primera sobre preparación del texto donde se contextualiza, la segunda sobre la gestión de la actividad de producción del texto haciendo uso de la silueta, haciendo desde la primera escritura hasta la obra maestra y la tercera la sistematización metacognitiva y metalingüística, donde los niños reflexionan sobre sus capacidades para producir un texto (Jolibert & Sraïki, 2009).

formas de expresar de lo que había tratado, sin embargo al leerlos, noté que sus escritos tenían la esencia y algo que llamó mi atención es que Amelia propuso escribir un final distinto,¹⁰⁸ así que algunos pusieron el final como venía en la película y otros mencionaron un final diferente.

Para dar a conocer el trabajo *socializándolo*,¹⁰⁹ se enviaron algunos videos del CinEscuela y algunas fotografías del trabajo hecho por los niños y se pidió a los padres y estudiantes realizaran un comentario sobre el trabajo elaborado en un tono de felicitaciones, dudas o sugerencias y se retomó en clase, de esta manera se socializará los resultados. Se elaboraron instrumentos de evaluación (lista de cotejo) de los textos realizados, pero también de manera general del proyecto hecho, se terminaron de elaborar los *contratos individuales* y el *proyecto de construcción de competencias*.¹¹⁰

Obra de teatro Blancanieves

Por otra parte también se puso en marcha el proyecto *Obra de teatro Blancanieves* y cómo es que concluimos, en él también se llevaron a cabo las actividades planeadas como el reparto de personajes al azar de lo que sería la obra de teatro, también se *interrogó* el cuento de Blancanieves de los hermanos Grimm en el que se subrayan los personajes, lo verbos, adverbios de tiempo y lugar, así como palabras desconocidas para comprender el cuento posteriormente se transformaría a obra de teatro y para ello llevé la obra de teatro de *Romeo y Julieta* de William Shakespeare con el que fuimos comentando estas diferencias que veíamos entre el cuento leído y

¹⁰⁸ Estrategia de un cuento con final feliz o distinto “reescribir cuentos”, trata de reconstruir un cuento o terminarlo de contar cambiando el final, esto permite poder desarrollar la creatividad e imaginación del estudiante (Gómez Gómez, 2018). Pero también se entrelaza con la estrategia de redacción de (Cassany, Daniel, Luna, & Sanz, 2002) llamada “Historias para manipular” que consiste en rehacer una historia, se puede continuar con una historia empezada, o cambiar elementos de la misma, en este caso en el cuento se rehizo el final.

¹⁰⁹ Es la cuarta etapa del proyecto de acción referida a la realización final del proyecto, en donde se socializan los resultados del proyecto (Jolibert & Sraïki, 2009).

¹¹⁰ Proyecto de construcción de competencias en él se pueden reforzar las competencias que ya están en planes y programas de estudio que sean útiles para el aprendizaje y enfocadas o modificadas desde una perspectiva educativa emancipadora, o bien crear nuevas competencias que satisfagan el aprendizaje y realizando una evaluación metacognitiva.

la obra en un cuento a la estructura como parte de la *interrogación de textos* y que los niños bien detectaron el discurso directo e indirecto, así como los diálogos, las escenas y actos en la obra, con este texto de *Romeo y Julieta* los niños hicieron la *silueta* de una obra de teatro y la transformación se realizó de manera grupal, una vez que leyeron el cuento y conocieran su estructura, los niños hicieron los diálogos de todos los personajes, así se conformaban las ideas con las participaciones, demoramos varios días, pero al finalizar estábamos entusiasmados porque se vendría el momento de ensayarla.

Para elaborar la escenografía también se repartieron las tareas y con apoyo de los padres de familia fue posible llevarla, en la mañanas los padres pasaban al salón a ayudar a sus hijos a cargar por ejemplo el castillo, la casa de los enanos, árboles, el espejo y el sol y las nubes, fue un trabajo que sin ayuda de ellos no hubiera sido posible e incluso algunos de los padres de familia comentaban que deseaban estar presentes en la obra de teatro para ver a sus hijos, sin embargo, esto no sería posible por la situación de la pandemia, pues el aforo debía ser reducido, pero les aseguré que los grabaría y compartiría los videos. Los niños estaban entusiasmados y les pedí que aprendieran su diálogo para que la obra saliera como lo habíamos planeado y cumplir su objetivo, así que un día antes ensayaron un poco la obra para presentarla al siguiente día.

Por fin llegó el día, desde temprano los niños y yo estuvimos preparando el salón para presentar la obra, algunos acomodaron lo que habían creado para la escenografía, otros ayudaron a colgar las cortinas, algunos *acomodaron el mobiliario*¹¹¹ para tener espacio y antes de grabarlos, ensayaron para presentarla y prepararon sus vestuarios.

Antes de comenzar la obra les mencioné que lo hicieran de manera responsable, respetuosos de su propio trabajo, con seriedad, que hablaran fuerte para que se entendiera y se expresaran de acuerdo al personaje, como ellos habían planteado en

¹¹¹ Acomodo del mobiliario como parte de una de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, se utilizó este reacondo del mobiliario para el proyecto de tal manera que fuera parecido a la sala de un cine, distribuido de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños en la actividad (Jolibert & Jacob, 2003).

el objetivo y bueno comenzó la obra, hubo varios videos de la obra ya que cambiábamos la escenografía y teníamos que cortar la escena, pero lo hicieron muy bien, estaban contentos, tomamos fotos y video e incluso antes de grabarla invitaron a la directora, para que subiera al salón a verlos, ellos querían que ella estuviera presente, pero la directora se disculpó con ellos porque no pudo asistir y es que los directores también por cumplir con todo lo administrativo a veces no pueden involucrarse en las actividades pedagógicas con los niños; al final de la obra nos dimos un aplauso y los felicité por el trabajo hecho, me sorprendió que todos se aprendieran sus diálogos y que actuaran conforme su personaje, en todo momento los noté atentos a lo que estábamos haciendo.

Para poder *socializar* el trabajo se enviaron las fotografías por el grupo de *WhatsApp*,

sin embargo, los videos al ser varios y tan pesados, tuve que investigar cómo unirlos y después subirlos a *YouTube*,¹¹² ya que de otra manera no podía compartir la



obra con los padres de familia y así fue, se les envió el enlace para que ellos pudieran entrar a ver la obra sin interrupción y sin que los teléfonos se saturaran, también se les pidió tanto a padres de familia como a estudiantes enviar sus comentarios en los tres tonos de felicitaciones, dudas o sugerencias y mediante el grupo de *WhatsApp*.

Se llevó a cabo la *evaluación*¹¹³ tanto de la obra de teatro escrita, así como del proyecto en general de manera individual y colectiva, lo que funcionó y lo que no,

¹¹² YouTube es un sitio web dedicado a compartir videos. Presenta una variedad de clips de películas, programas de televisión y vídeos musicales, este se ocupó para compartir por esta plataforma el trabajo de los niños de la obra de teatro.

¹¹³ Evaluación corresponde a la etapa 5 y 6 de las fases del proyecto de acción, donde se realiza una evaluación colectiva e individual, en la 5 se hace una síntesis de lo que si funciona y no, el porqué, si los objetivos se alcanzaron, factores que facilitaron y obstaculizaron y dar la resolución a posibles mejoras y en la 6 se hace

algunas mejoras que tomar en cuenta para futuros proyectos y lo que cada uno aprendió y las competencias a desarrollar, se terminaron de elaborar los *contratos individuales* y se llevaron a cabo las *resoluciones*.¹¹⁴

También en este aspecto tanto maestros, padres y estudiantes de otros grupos opinaron sobre nuestro trabajo y una maestra me dijo que era bueno lo que estaba haciendo y esto surgió porque también en la entrada los padres de familia nos ayudaban a subir al salón lo de la escenografía lo cual llamó la atención de otros.

En ambos proyectos veo que se están familiarizando con el trabajo de *Pedagogía por Proyectos* y como comienzan a tener sentido los contratos y los proyectos de actividades, aprendizajes y competencias, porque cada uno lleva a cabo la reflexión de lo que hace, cómo lo hace, qué aprende y para qué lo aprende, así como el reconocer también lo que no hace o no está aprendiendo y por qué no lo está haciendo, creo que eso vale mucho, porque no lo estaban diciendo con miedo a ser reprimidos si no que noto son libres de reconocer tanto aciertos como errores y que esto les hace crecer como personas y no lo ven por un número sino porque lo desean y quieren ya sea por motivación o necesidad, habíamos llegado a nuestro anhelado paraíso, con tantas frutas, agua y árboles, que nos permitirían una vida llena de felicidad y entusiasmo, nuestros esfuerzos habían valido la pena y esas aves tan llenas de energía necesitaban un descanso, solo para emprender de nuevo el vuelo.

5to. Episodio. Una semilla difícil de plantar por Ómicron, tercer proyecto

En un momento pensé que no sería posible sembrar esas hermosas rosas que por meses había estado planeando cuidar, porque el clima estaba enojado y conmigo estaba jugando y es que empezando el año nuevo 2022 y con él nuevo reto:

también una síntesis metacognitiva acerca de lo aprendido en todo el proyecto como se aprendió, lo que hay que reforzar y cómo hacerlo, se construyen herramientas recapitulativas para seguir las utilizando en el salón haciendo uso de afiches, paredes y los mismos contratos. Se da mayor énfasis a una evaluación formativa, es decir, a los procesos de los estudiantes y no únicamente al resultado (Pimienta Prieto, 2008). Se apuesta por una evaluación auténtica, es decir, congruente en lo que se enseña y se evalúa, se toma en cuenta todo el proceso desde inicio hasta fin (Díaz Barriga, 2005).

¹¹⁴ Resoluciones son útiles para futuros proyectos en el que se retoma lo que funcionó bien y no en el proyecto de acción y las mejoras a tomar en cuenta (Jolibert & Sraïki, 2009)

Ómicron,¹¹⁵ estaba entusiasmada por regresar a la escuela con los niños, pero no sabía lo que pasaría, planeaba para la segunda semana empezar con los niños el tercer proyecto, para lanzar las semillas a la tierra: *¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas 3 semanas?* y que ellos propusieran qué querían hacer, pero algo que no tenía planeado es que me enfermaría y no asistiría a la escuela por lo que se atrasó este primer momento del proyecto, era como si estuviera pensando en cuidar la tierra fértil, que era clave para el cultivo de las semillas, además comenzó y se vio muy visible la cuarta ola de la pandemia, con la variante ómicron la cual era más contagiosa, es por ello que en esa misma semana que me enfermé, comencé a recibir varios mensajes de padres y madres de familia que algunos de sus hijos (as) e incluso ellos mismo había resultado positivos a las pruebas por COVID-19 por los síntomas que tenían, es por ello que en esa segunda semana la directora mencionó que tendríamos que terminarla a distancia los tres días restantes y el lunes nos presentáramos de manera normal y presencial a la escuela.

Pero llegó el refuerzo de la vacuna moderna¹¹⁶ que correspondía a todo personal educativo en esos días y se aplazó la modalidad a distancia hasta el día miércoles de la tercera semana, sin embargo, durante esos días se comenzaron a recibir más casos de docentes, padres de familia y estudiantes contagiados por la COVID-19, así que la directora mandó un *formulario Google*¹¹⁷ a todo el personal docente para saber si estaban de acuerdo en continuar por lo menos el mes de enero a distancia, debido a las condiciones de la nueva variante y a los casos ya focalizados en el plantel educativo, sin duda esta pandemia impacto en la educación al vivir en incertidumbre de lo que ocurriría, era como si tendríamos que adivinar las miles de posibilidades de lo que pasaría a cada momento y prepararnos para cada una de ellas por tanto era

¹¹⁵ Ómicron es a la nueva variante de la COVID-19 que ha suscitado la preocupación de la OMS. Ómicron se está extendiendo más rápido que cualquier variante anterior, con un tiempo de duplicación de 2 a 3 días. El riesgo general relacionado con esta variante sigue siendo muy elevado. <https://www.unicef.org/es>

¹¹⁶ Vacuna moderna contra la COVID-19, cuyo nombre comercial es Spikevax, desarrollada por el Instituto Nacional de Alergias y Enfermedades Infecciosas, la Autoridad de Investigación y Desarrollo Biomédico Avanzado, ambas instituciones de los Estados Unidos, y la empresa Moderna.

¹¹⁷ Formulario Google es un software de administración de encuestas que se incluye como parte del conjunto gratuito Google Docs Editors basado en la web que ofrece Google, el cual fue utilizado para enviarnos una encuesta a los maestros y con base en ello, tomar una decisión respecto a la organización de la escuela.

mayor trabajo, desgaste, pero también fue completamente innovador todo lo que hacíamos con tal de que los niños tuvieran el derecho a la educación. El lunes de la tercera semana se llevó a cabo una junta extraordinaria para determinar esta organización en el trabajo con los estudiantes y el martes dar a conocer a los padres de familia esta decisión del colectivo docente a través de las juntas, al terreno lo teníamos que limpiar y condicionar, para que esas rosas crecieran hermosas.

En busca del terreno para plantar las semillas

Para la tercera semana tenía contemplada esta primera etapa del proyecto con los estudiantes y no la quería atrasar más, además de que los niños ya tenían preparadas sus exposiciones tanto de sus propuestas, como de sus maquetas de ecosistemas en ciencias naturales, pero al ver las condiciones decidí seguir con esta primera etapa a la distancia, por ello a través de *Zoom*¹¹⁸ los niños hicieron sus exposiciones por bloques como lo estábamos trabajando de manera presencial, en el primer bloque de niños decidieron hacer una pijamada en la que íbamos a contar leyendas,¹¹⁹ el terreno estaba limpio y adaptado para empezar con la plantación de las semillas, algo que llamó mi atención fue que en la exposición de su maqueta hablaran sobre los ecosistemas, aunque no era parte de los proyectos que ellos estaban haciendo, Valeria muy oportuna mencionó en cada exposición sobre algunos comentarios en tono de felicitaciones, dudas y sugerencias, y esto permitió que el resto hiciera lo mismo, a mí esta parte me encantó, porque sin que yo les dijera ellos mismos estaban trabajando estos tres momentos y sus aportaciones hacían que ellos mismos crecieran y mejoraran sus trabajos y sobre todo experimentaran la *vida cooperativa*.¹²⁰

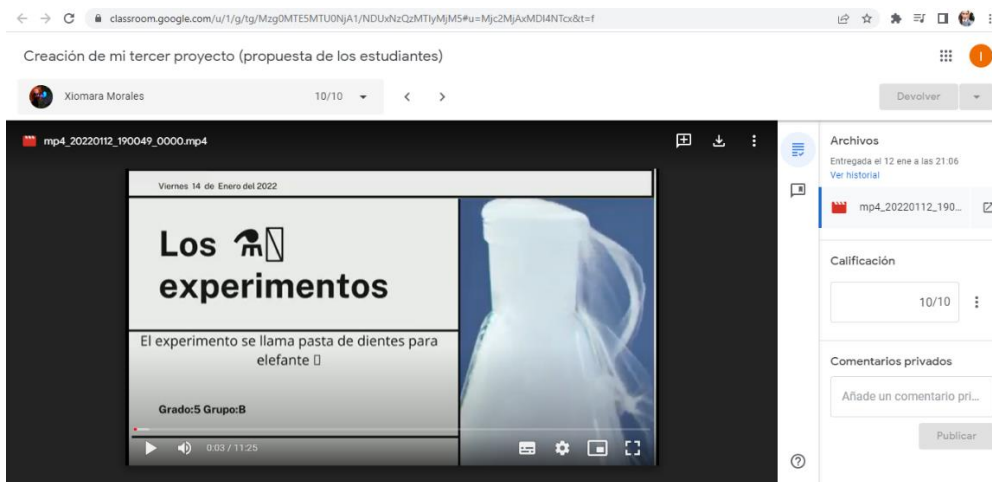
¹¹⁸ Zoom, la plataforma para las videollamadas en vivo, volvió hacer una aliada para los proyectos, ya que por unas semanas regresamos a distancia por ómicron.

¹¹⁹ Las leyendas se ubican dentro del género literario y trama narrativa, el cual menciona Morote Magán como “una narración imaginativa, tradicional y premoderna y a la transmisión de lo que se conoce por *leyenda urbana* como aquella que mezcla elementos de la tradición y de la modernidad” (1990:391), además de dar a conocer por medio de ella incidentes y lugares geográficos.

¹²⁰ Vida cooperativa es ver por el bien común, verse como parte del grupo, pero crecer aprendiendo de todos, en donde el estudiante tiene el interés, los medios y el poder para lograr lo que se proponga, esto con ayuda de los demás y los aprendizajes a construir se vuelven asunto de todos.

También los niños del bloque dos, realizaron sus propuestas y argumentaron por qué elegir cada una de ellas, esta primera etapa también se realizó a distancia a través de *Zoom*, los niños se notaron muy interesados en elegir la propuesta de Salvador que era elaborar una competencia de bicicletas, sin embargo, se les preguntó: ¿qué ocurriría con los niños que no tenía una?, a lo cual comenzaron a proponer y dar solución mencionando que podría ser no solo con bicicleta si no con patín, patines y Zaira dijo que incluso con la patineta, además Salvador y Vanessa mencionaron que ellos tenían dos bicicletas y que estaban dispuestos a prestarlas a sus compañeros que no tenían, entonces pregunté si el resto también estaba de acuerdo en prestar su bicicleta o lo que tuvieran y todos mencionaron que sí. Aun así, pensé en las condiciones de Ómicron, y que por él habíamos regresado al menos unas semanas de nuevo a la distancia, qué difícil tener que predecir el tiempo o las circunstancias, así que ¡Oh sorpresa! cuando me disponía a empezar a sembrar, me di cuenta que en ese lugar mis rosas no crecerían pues el suelo no era tan fértil como pensaba, así que volví a empezar y de nuevo comencé a buscar otro terreno para sembrar.

Entonces les dije a los niños que era importante tomar en cuenta las condiciones que



estábamos viviendo, ya que habíamos regresado al menos a distancia por el mes de enero y que si insistían en hacer su competencia ¿Cómo sería si estábamos a distancia?, además ¿Sería posible llegar solo con las bicicletas a la escuela?, ¿Qué era lo pertinente? Entonces Zaira mencionó que debíamos hacer una carta a la directora para pedir permiso y volví a preguntar: —¿Sólo a la directora? Y agregaron que también a sus papás, siempre haciendo énfasis en que tal vez no iba a ser

posible por la situación de la pandemia, por lo cual les sugerí elegir otra propuesta, sin dejar de lado la que ellos en un primer momento habían elegido, estuvieron de acuerdo y aceptaron, así que decidieron hacer experimentos, entonces ahora si el nuevo terreno parecía fértil y limpio, solo habría que adaptarlo y así fue, las semillas fueron plantadas en él.

Cuidando mis semillas: La pijamada divertida y experimentitos locos

El 24 de enero, estuve en *Zoom* con el bloque 1 que decidió hacer una *Pijamada divertida* y comenzamos a elaborar el *contrato colectivo*,¹²¹ ellos querían compartir leyendas, degustar comida deliciosa, escuchar música y ver una película de alguna leyenda, estaban contentos por ponerse la pijama y pasar tiempo con sus compañeros, aunque ellos deseaban fuera de manera presencial, sin embargo, estábamos a la distancia y era incierto si para ese momento de hacerla sería a la distancia o presencial, así que ellos vieron ambas posibilidades para hacerla, planearon si era a distancia hacerla en *Zoom* y si era presencial hacerla en el salón, lo que me agradó fue que se ponían de acuerdo y hacían sus propuestas, claro que esto no fue de la noche a la mañana, había sido un arduo trabajo en los proyectos anteriores y que ellos tuvieran ese poder de decidir y proponer.

Al siguiente día para continuar con el trabajo hicimos el *proyecto colectivo*¹²² en donde los niños se percataron de que las actividades planeadas que deseaban hacer tenían aprendizajes, mismos que buscaron en la lista que les di, así ellos se dieron cuenta de la relación que había o no con otras asignaturas; por ejemplo en español con las leyendas y en formación cívica y ética con la organización, el llegar a acuerdos, la sana convivencia, el que su conducta impactaba en los demás, así pudieron notar lo que trabajaríamos, justo en ese momento cuando estaban organizando el proyecto y finalmente las competencias a desarrollar en donde les

¹²¹ Contrato colectivo forma parte de la primera etapa del proyecto de acción, en el que los niños se organizan para colocar nombre al proyecto, objetivos, tareas, materiales, reparto de tareas, la evaluación.

¹²² Proyecto colectivo está conformado por el proyecto de acción, el proyecto global de aprendizaje y el proyecto específico de construcción de competencias.

mencioné qué se pretendía que aprendieran de los textos que íbamos a leer y a producir y en este caso nos enfocamos a la leyenda y que posteriormente ellos tenían qué reflexionar conforme avanzábamos en el proyecto sobre lo que sabían, lo que iban aprendiendo y lo que debían reforzar de los textos leídos y producidos y que como ya habíamos trabajado en los proyectos anteriores lo iban analizando en su *contrato individual*,¹²³ mis semillas estaban siendo cuidadas y regadas.

El jueves y viernes de la misma semana estuve con el bloque 2 a la distancia por medio de *Zoom* y elaboramos en un primer momento el *contrato colectivo* en el cual se eligió el nombre del proyecto, Camila sugirió que se llamara experimentitos, Amelia propuso que fuera experimentos mi escolita, Renata dijo que se llamara experimentos locos y Vanessa que fuera experimentos 5°B, así que todas las propuestas se fusionaron y los niños establecieron que se llamaría *Experimentitos locos mi escolita 5°B*, también se mencionó el lugar en que se iban a realizar, pero derivado de las condiciones por la pandemia y la nueva alza de contagios por Ómicron decidieron que sería por *Zoom* si era a distancia o en la escuela de la manera presencial.

Luego se determinaron las actividades a realizar dentro del proyecto como lo fue el leer experimentos para saber lo que contiene un informe de experimento,¹²⁴ elegir una de las dos propuestas: Xiomara quería que hicieran la lámpara de lava y escribir el informe de dicho experimento, este se realizaría por todos los estudiantes. Después surgió una propuesta de Amelia quien mencionó que se hiciera un concurso de experimentos en donde cada quién de manera individual realizara un experimento y lo diera a conocer a todos, también para el concurso previamente a los

¹²³ Contrato individual permite que cada niño sea consciente de lo que hará en el proyecto, las actividades que desarrollara, así como los aprendizajes que va desarrollando.

¹²⁴ Informe de experimento es considerado un texto informativo, Kaufman & Rodríguez (1993: 42 y 43) mencionan que contiene la descripción del proyecto que consiste en manipular el entorno obteniendo nueva información, el punto de partida comienza en algo que se desea saber y que habría que comprobar a través de la observación y registro. La superestructura está conformada por dos categorías: las condiciones y el proceso; se utilizan oraciones que contengan las condiciones y la temporalidad, puede estar redactado en forma impersonal o en primera persona.

experimentos se realizaría parte del informe de los experimentos y al llevarlos a cabo se terminaría de elaborar, por las conclusiones que eran al final.

Los niños también decidieron el día en que se llevarían a cabo estos experimentos, acordaron que el de la lámpara de lava fuera el día el miércoles 09 de febrero y el concurso fuera el 10 de febrero, cabe mencionar que también Amelia mencionó que para el concurso de los experimentos podría haber 3 primeros lugares y que ella quería llevar un premio sorpresa para el primer lugar y para los 3 lugares una medalla propuesta que todos aprobaron, Camila dijo que para el segundo lugar ella podría llevar un premio de un chocolate ya que su mamá se dedicaba a hacer postres de figuras y yo llevaría un premio para el segundo y tercer lugar, no dejaría que mis semillas se secaran, a pesar de que el clima estaba variando, ellas crecerían como lo había estado planeando.

También se realizó parte del *contrato individual* en donde colocaron el nombre del proyecto, el de cada uno de ellos y contestaron las primeras dos preguntas: ¿Qué es lo que tengo que hacer en el proyecto? y eso conllevó las actividades propuestas en el *contrato colectivo* y la segunda pregunta sobre ¿Qué es lo que sé de los experimentos? En donde se pretendía conocer los conocimientos previos de lo que los niños sabían de los experimentos.

Al día siguiente se hizo el *proyecto colectivo* conformado por el *proyecto de acción* el cual comentaron respecto al contrato colectivo del día anterior y se fue retomando, después el *proyecto global de aprendizaje* en donde a través de una lista de los aprendizajes esperados del grado que se revisaron en *Zoom* e iban leyendo, yo les iba preguntando a los niños si esos aprendizajes tenían algo que ver con nuestro proyecto, así los niños iban diciendo sí o no, y argumentando el porqué de su respuesta, los fuimos subrayando entre todos y acomodando en el proyecto de aprendizaje aquí ellos detectaron que trabajaríamos con español al momento de leer y comprender, pero también de escribir un informe de experimento, al considerar la ortografía y puntuación, matemáticas al momento de conocer y utilizar las unidades de

capacidad y peso en los materiales que podríamos ocupar, en ciencias naturales sobre las propiedades de los materiales y las mezclas que se harían y en formación cívica y ética a partir del diálogo, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

El *proyecto global de competencias* se fue construyendo a lo largo del proyecto y solo se planteó lo que iban a lograr con respecto al texto leído sobre un experimento como lo es la comprensión de este con la búsqueda de palabras si no se llegaba a entender, distinguir su estructura y características. Asimismo, lo que iban a lograr respecto a la producción que harían del informe como lo es el escribir el informe del experimento usando la silueta¹²⁵ como guía.

Germinación de las semillas: Las leyendas

Las semillas poco a poco estaban germinando, se estaban arraigando y empezaban a crecer ahora eran plántulas, continuando con el trabajo con los niños del bloque 1, comenzamos a cuestionarnos qué eran las leyendas, sus características y sus partes, así que lo que hicimos fue buscar en diversas fuentes de información y comentarla, llegando a la conclusión que las leyendas son narraciones populares que cuentan hechos reales y fantásticos, que pueden ser orales o escritas y van de generación en generación, se dividen en párrafos, se usan frases adjetivas y adverbios y para hacer un breve ejercicio, realizamos una reescritura¹²⁶ de un párrafo sobre una leyenda en la que los estudiantes tenían que completarla usando frases adjetivas al momento de describir al personaje.

¹²⁵ Silueta del texto se refiere al esbozo que los niños construyen cuando dan las características del texto que se va a producir y de esta manera la silueta es guía para su propia producción.

¹²⁶ Del breve estado del arte se retoma “La escritura de textos como reescritura” De esta investigación, se toma en cuenta de manera inicial la adaptación de la reescritura de textos del interés de los estudiantes, para posteriormente poder realizar una producción propia, la funcionalidad de la reescritura como parte del proceso de producción de textos, de manera que se vaya puliendo el texto y que también tiene que ver con el poder releer el texto de manera que se entienda el mensaje que se quiere dar a conocer, además de la revisión constante del texto escrito, para retroalimentar y que exista una mejor versión del mismo (Teberosky, 1989 retomada en Sepúlveda, 2011) relacionado a Jolibert cuando habla de las primeras escrituras y hasta llegar a la obra maestra.

También leímos la leyenda *La princesa Basaseachi* en la que se le pidió en un primer momento comentar ¿Por qué creían que ese texto estaba aquí? ¿Cuál era la finalidad? ¿De qué creían que iba a tratar? Después de comentar en plenaria las respuestas, se les pidió hicieran una lectura silenciosa, posteriormente encerraron las palabras desconocidas, después hicimos una lectura grupal en voz alta y en la que identificamos la estructura y características del texto por medio de una tabla escribían, los personajes, la época, el lugar, alguna frase de reiteración, comparación y donde se calificara al sustantivo, también dibujaron al personaje principal de la leyenda y los describieron utilizando adjetivos calificativos. Para comprender el texto se buscaron las palabras que no entendían y se fue comentando.

Se les presentaron 5 características que tenían que leer y encerrar solo las que pertenecieran a las leyendas, los niños las identificaron, finalmente también se les mencionaron algunos nombres de leyendas populares mexicanas para saber si las conocían, pero fueron muy pocas las que identificaron y pocos los niños que las conocían, casi la mayoría no había leído ninguna.

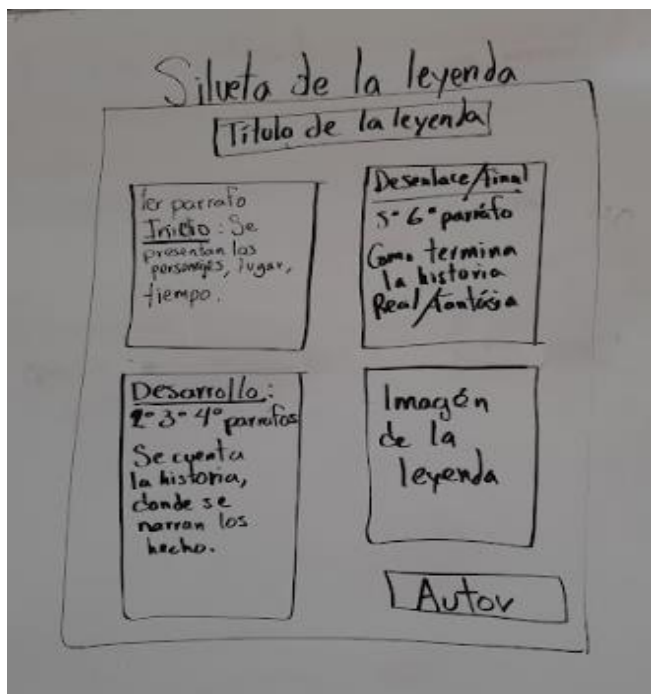
Popocatépetl y la mujer dormida

Se *interrogó un texto* sobre la leyenda del Popocatépetl e Iztaccíhuatl, en donde de primer momento se les preguntó ¿por qué creían que ese texto estaba aquí? ¿para qué?, ¿de qué creían que trataba?, Nicole dijo que era por lo de nuestro proyecto de la pijamada, al igual que Yorley, Valeria mencionó que era para saber sobre las leyendas, al observar el texto también mencionaron que trataba de un volcán y tal vez la lectura trataría de sus características, después les pedí leyeran el texto de manera silenciosa e individual y al mismo tiempo fueran subrayando las palabras que desconocían.

Al terminar la lectura les pregunté si había alguna palabra que no conocieran, Leslie escribió dos en el pizarrón: Axoxoco y Popoca que eran dos personajes; Yorley escribió: sanguinario, Nicole: disputar y Leo: fumarolas, continuamos con la

búsqueda de estas palabras en los diccionarios, indagamos su significado y proseguimos a llevar a cabo una lectura grupal al mismo tiempo que la comentamos ya con el significado de las palabras. Realizaron una síntesis sobre el texto y lo compartieron con el resto de sus compañeros, algunos confundieron cómo creían que había muerto la princesa Mixtli y se iban corrigiendo.

Para finalizar les hice la última pregunta sobre *¿Qué habían aprendido hoy para mejorar su capacidad de leer?* En esta parte creo que se tardaron en pensar y reflexionar sobre las estrategias y procesos de cómo había sido para ellos más fácil leer el texto y



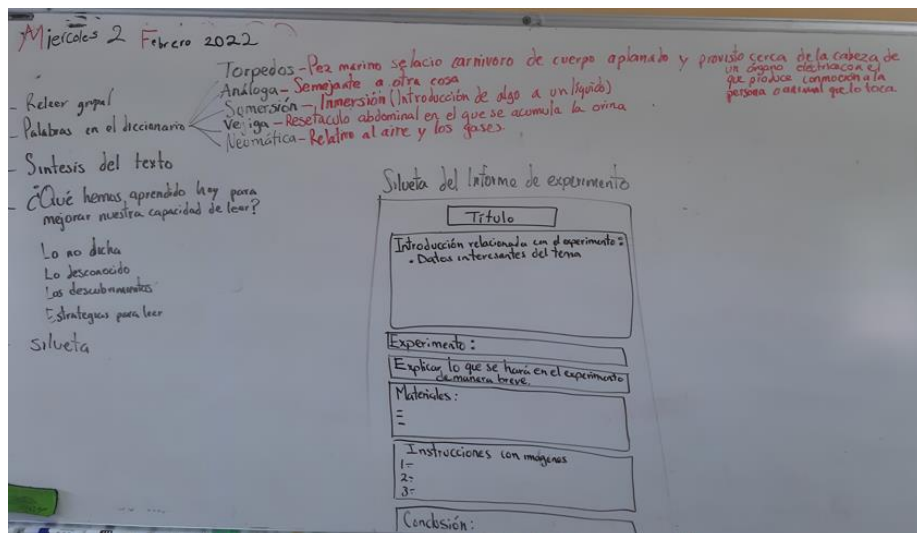
comprenderlo, por ejemplo: identificaron que el buscar las palabras que no entendían ayuda a comprender el texto, que la lectura silenciosa permite que cada uno pueda entender lo que dice el texto, pero la lectura grupal en voz alta y comentada permite entender cosas que tal vez no se habían pensado o comprendido.

Finalmente realizamos la silueta de la leyenda coincidiendo en que de primer momento va el título, el primer párrafo es para presentar a los personajes, lugar y tiempo de la historia, los siguientes: 2º , 3º o 4º párrafos son para el desarrollo y el 5º o 6º párrafo para el desenlace de la historia, después viene una imagen y el autor, rescataron que las leyendas son narraciones de historias que van contándose de generación en generación y suelen tener algo de realidad pero también de fantasía.

¿Por qué este texto está aquí?

Mis plántulas se estaban desarrollando porque estaban produciendo vástagos y yemas, y es que en el proyecto de los niños del bloque 2, se interrogó el texto de un

experimento
 llamado *Medusa*
 sumergible del
 libro
Experimentos
 científicos
 divertidos de
 Marcela
 Enríquez.
 Comenzamos por



reflexionar y contestar las siguientes interrogantes sobre el texto: ¿Por qué es?, ¿Por qué esta?, ¿Para qué es?, ¿Qué es?, después Zaira mencionó que trataba la lectura sobre experimentos porque era lo del proyecto, Renata también comentó algo interesante, que el texto era para hacer la silueta, en esta parte me di cuenta cómo empezaba a tener sentido lo que estábamos haciendo y los niños comenzaban a comprender la intención del texto, el uso que le íbamos a dar y eso me emocionó.

Posterior a eso les pedí realizaran la *lectura del texto de manera individual y silenciosa*, también el subrayado de las palabras que no entendieran para buscarlas en el diccionario y de esta manera pudieran comprender el texto y así fue, ellos mencionaron cinco, las buscamos y se releyó el texto, pero ahora en voz alta de manera grupal, esta vez dando sentido al texto con las palabras que no se habían entendido en esta primera lectura. Después se comentaron las ideas principales del texto de manera grupal y se les preguntó: ¿Qué habíamos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer? Y la respuesta de Renata se me hizo significativa porque dijo que el aprender a leer en voz alta ayudaba a comprender lo que otros entienden, también dijeron que el buscar las palabras en el diccionario permitía que entendieran más el texto.

Finalmente realizamos la *silueta del texto* que se subiría a *Classroom* por Ómicron, nuestro trabajo seguía siendo a distancia en parte porque seguían subiendo las

actividades a la misma plataforma y se evaluaba también desde ahí y presencial porque apenas habíamos regresado aunque seguíamos en bloques, para que todos la tuvieran, los niños observaban el texto del informe del proyecto y participaban mientras yo realizaba la silueta en el pizarrón presencial con sus aportaciones, decían que primero era el título del experimento, después como un dato interesante del experimento que mencionamos era parte de la introducción, enseguida el nombre del experimento y una breve explicación de lo que haríamos en el experimento, después los materiales, las instrucciones o procedimiento para su elaboración acompañado de imágenes y finalmente la o las conclusiones, yo cuidaba a mis plántulas, anhelaba su crecimiento y de repente, no podrás imaginar lo que paso, pero eso te lo cuento en el siguiente episodio.

6to. Episodio. Mis hermosas rosas florecieron

De repente vi que las plántulas tenían brotes, que se convirtieron en rosas pequeñas con tallos y hojas, llevamos a cabo el *módulo de aprendizaje de escritura*,¹²⁷ en donde se reflexionó sobre el informe del experimento¹²⁸ como el texto elegido que los estudiantes desearon producir de acuerdo a las necesidades e intereses por el proyecto propuesto, además con la *silueta*¹²⁹ del informe de experimentos, se elaboró el experimento que Xiomara había propuesto la Lámpara de lava, este informe lo escribimos en la escuela de manera grupal, Amelia trajo información importante sobre el experimento en el que tenía una primer escritura en su cuaderno y nos lo compartió, dimos sugerencias, porque no tenía el procedimiento ni las conclusiones

¹²⁷ Módulo de aprendizaje de escritura estrategia, integrada en tres fases: la primera sobre preparación del texto donde se contextualiza, la segunda sobre la gestión de la actividad de producción del texto haciendo uso de la silueta, haciendo desde la primera escritura hasta la obra maestra y la tercera la sistematización metacognitiva y metalingüística, donde los niños reflexionan sobre sus capacidades para producir un texto (Jolibert & Sraiki, 2009).

¹²⁸ Informe de experimento es considerado un texto informativo, Kaufman & Rodríguez (1993: 42 y 43) mencionan que contiene la descripción del proyecto que consiste en manipular el entorno obteniendo nueva información, el punto de partida comienza en algo que se desea saber y que habría que comprobar a través de la observación y registro. La superestructura está conformada por dos categorías: las condiciones y el proceso; se utilizan oraciones que contengan las condiciones y la temporalidad, puede estar redactado en forma impersonal o en primera persona.

¹²⁹ Silueta del texto del texto se refiere al esbozo que los niños construyen cuando dan las características del texto que se va a producir y de esta manera la silueta es guía para su propia producción.

como lo marcaba la silueta y que eran características importantes del texto, así que hicimos nuestra primera escritura y los niños entregaron su informe, que posteriormente se llevaría a cabo en la escuela. Pero faltaba el experimento del concurso, así que una vez guiándose con este primer informe, hicieron un segundo informe, pero sobre el experimento que hicieron para el concurso donde hubo 3 ganadores, se les dejó de tarea que elaboraran su informe, pero de acuerdo con el experimento que deseaban presentar.

Llegó el día de hacer el experimento de la lámpara de lava,¹³⁰ el cual todos elaboramos y fuimos comentando para escribir las conclusiones de manera grupal, hicimos el experimento guiándonos de nuestro informe y fuimos observando las relaciones de los materiales.

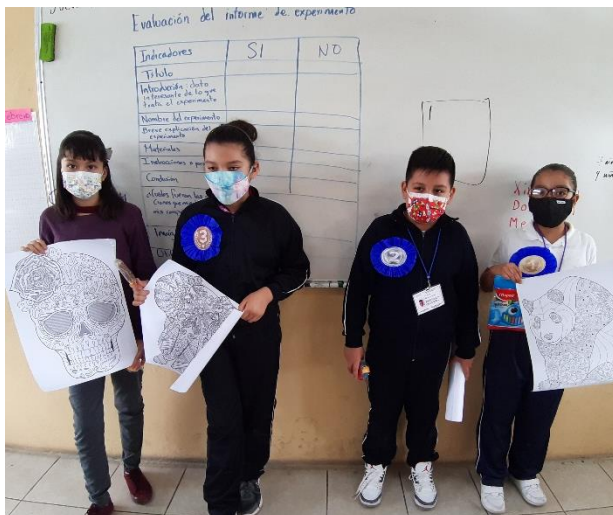
Los niños estaban muy sorprendido de que el agua no se mezclara con el aceite esto por el fenómeno de la polaridad intermolecular,¹³¹ además que el agua mencionaron pesaba más que el aceite porque a pesar de que primero vertieron el aceite y después el agua, los niños observaron cómo el aceite se subió y el agua quedó abajo, les expliqué que era por la densidad¹³² distinta entre ambos, también cuando agregaron la pintura notaron que solo se mezcló con el agua y al agitar su botella, las partículas pintadas del agua formaban como bolitas que subían y bajaban y finalmente al agregar el Alka-Seltzer con el gas que producía subía el agua, pasando el efecto la bajaba, como la reacción volcánica de CO₂ en las erupciones.

¹³⁰ Lámpara de lava fue inventada por Edward Craven-Walker en 1964

¹³¹ La polaridad de las moléculas es una propiedad de alta importancia pues define el comportamiento de estas relacionado con otras propiedades. La polaridad afecta, por ejemplo, la solubilidad, las fuerzas intermoleculares, el intercambio iónico, entre otras. Comprender correctamente la polaridad de las moléculas y cómo esta afecta el comportamiento de la sustancia permitirá tener el conocimiento para plantear, teóricamente, soluciones que puedan llegar a ser productos manufacturados <https://www.virtualpro.co/laboratorios/polaridad-de-la-molecula>

¹³² La densidad es la magnitud escalar que expresa la cantidad de materia de una sustancia contenida en un determinado volumen. Las letras o símbolos más comúnmente utilizados para su representación son la letra d minúscula, D mayúscula y la letra griega rho (ρ). Determinación de la densidad en líquidos (UNAM, 2017)

Al día siguiente los niños llevaron su segundo informe el cual fue leído por cada uno de los niños y fuimos escuchando y dando sugerencias a lo escrito entre todos, para posteriormente atender dichas observaciones, después cada uno pasó a hacer su experimento: David y Camila hicieron tinta invisible, Vanessa realizó plastilina, Amelia aros de humo, Salvador el mensaje oculto con refracción pero no le salió por el tipo de vaso que llevó esto se comentó en el salón con apoyo de sus compañeros y mío, después en casa lo volvió hacer y confirmó que era por eso, Donovan nieve con un pañal, Paulo el efecto de un huracán, Mildred el globo que se infla solo, Melissa bombas de jabón y Zaira propuso hacer el experimento de una bomba casera porque su papá lo hizo en la preparatoria, pero su papá le mencionó era peligroso, que me lo comentara para saber si se podría hacer, pero al ser muy peligroso le dije que no sería posible, así que llevó dos opciones más: el papel que no se moja y el de refracción con una flecha.



Algo que me gustó mucho fue que Amelia llevó un cuadernito y nos pidió a todos que para su experimento le hiciéramos algunas críticas constructivas, eso me encantó porque sabía que ahí se veía reflejada la vida cooperativa¹³³ y que avanzaba poco a poco, no se da de la noche a la mañana, sus compañeros le escribieron felicitaciones, algunas preguntas y tuvo una sugerencia, mis rosas crecían día tras día, yo siempre al pendiente, regándolas, poniéndolas al sol, adaptando el clima para que no les afectara en su desarrollo.

¹³³ El desarrollo del aprendizaje cooperativo trabajando juntos en armonía y apoyo mutuo para hallar la solución de alguna problemática y tener el éxito desarrollando interdependencia positiva, interacciones, responsabilidades individuales y grupales, competencias en el trabajo en equipo y valorar el proceso.

Una vez elaborado el experimento continuamos con la elaboración del instrumento que evaluaría su experimento a través de una lista de cotejo,¹³⁴ cada uno realizó su autoevaluación¹³⁵ y después intercambiaron su informe con otro compañero lo revisaron entre pares y dieron algunas sugerencias para mejorarlo, aquí llamó mi atención porque Renata se acercó a decirme que específicamente quería darle a su compañero David y Camila una sugerencia, así que se las escribió en su cuaderno y ellos no se sintieron ofendidos con toda la accesibilidad lo aceptaron y además me dio gusto ver que aunque Renata intercambió con otro compañero se acercara a proponer y a expresar lo que deseaba decir a otros, porque se sintió con toda la libertad.

Para el concurso desde un principio en el *contrato colectivo*¹³⁶ Amelia y Camila propusieron que hubiera 3 lugares a los mejores experimentos, Amelia llevaría el del primer lugar junto con medallas para los 3, Camila el del segundo y yo el del tercero, pero después Camila dijo que ella llevaba ambos y cuando terminó la presentación de los experimentos Amelia dijo que en papelitos anotáramos el nombre de los niños con el experimento que más nos había agradado, así que en primer lugar quedó Vanessa, en segundo lugar Dónovan y en tercer lugar hubo un empate entre Camila y Melissa, Amelia y Camila hicieron la entrega de los premios y los niños quedaron felices y contentos, yo me sentía como pavorreal al ver lo que estaba logrando con los niños, sin duda me sentía como una buena cultivadora de rosas, yo estaba dando todo mi esfuerzo por que crecieran y al verlas que lo hacían todo tenía sentido para mí, había valido la pena toda la dedicación y trabajo, lo que hacíamos y a prendíamos en los proyectos tenía sentido, funcionalidad, ya no solo era el copiar o memorizar.

¹³⁴ Lista de cotejo están estructuradas, a través de una lista conformada por palabras, frases u oraciones, a lo que se le llama indicadores, que señalan las tareas, acciones, procesos o actitudes. “Se organiza en una tabla que sólo considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso, y los ordena según la secuencia de realización” (SEP, 2013).

¹³⁵ Autoevaluación permite introducirse a los estudiantes en la autoevaluación acerca de sus procesos y actuaciones, resulta constructivo por la reflexión hecha acerca de los procesos de aprendizaje (metacognición) y a la contribución de tomar consciencia de como se aprende (Pimienta Prieto, 2008)

¹³⁶ Contrato colectivo sirve para planificar las actividades, roles, objetivos, recursos y temporalidad del proyecto. (Jolibert & Sraïki, 2009)

Crecimiento de las rosas: La pijamada divertida y las leyendas

Veía a detalle el crecimiento de mis rosas, siempre al pendiente, de que ninguna plaga les cayera y las matara, de podarlas para seguir contribuyendo y cuidando en su crecimiento, entonces llegó el lunes con ella la emoción por la pijamada, los niños elaboraron una leyenda típica de México usando la silueta, algunos escogieron *La planchada*, *El charro negro*, *La llorona*, *El nahual*, *La isla de las muñecas*, *La medusa* y *El coco*, ya que las contaríamos en la pijamada, así que les pregunté que tendría que tener su leyenda a lo cual refirieron y se guiaron de la silueta mencionando que: el título, un inicio, desarrollo, desenlace o final, una imagen o dibujo, autor, yo les dije que también podía ser escrita en prosa o verso¹³⁷ ya que las leyendas que leímos estaban escrita en prosa y verso, también tenía que tener algo real y fantástico, mencionar el lugar y tiempo de los hechos, los personajes y usar algunos adjetivos para describirlos y así conformamos la lista de cotejo para evaluar la creación de la leyenda, les pedí que consultaran a sus familiares para que les contaran alguna y en caso de no saber, podrían consultar en diversas fuentes de información.

El día de la pijamada, debo confesar que tenía pena de llegar en pijama, pero los niños lo iban a hacer así que no me podía quedar atrás, recuerdo que hacía mucho frío así que pensé que era favorable el llevarla puesta, cuando llegué a la escuela las personas me miraban raro, algunos padres de familia que ya se encontraban afuera de la escuela, los señores y señoras que venden sus productos afuera y uno que otro maestro de escuelas vecinas, cuando ingresé mis compañeros también me miraron algunos con sorpresa, otros con duda y otros más se rieron supongo de verme como niña o hacer cosas de niños, la subdirectora me vio y dijo vas a ser pijamada verdad y le dije sí, y me contestó: sí, siempre que reviso planeaciones primero reviso la tuya porque haces muchas cosas con los niños, qué bueno, a lo cual le di las gracias y

¹³⁷ ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Formalismo y descontextualización del lenguaje*: “Se implementan actividades de producción escrita más “implicantes”, como talleres de escritura, por ejemplo, pero son actividades más bien ocasionales, como “**de regalo**”, o se limitan a actividades de creatividad ficcional, sin incluir sistemáticamente la mayoría de los tipos de textos ni los contextos requeridos por la vida personal y profesional de los estudiantes o maestros en proceso de formación.” (Jolibert, 2000)

expliqué que los niños lo habían propuesto, en el transcurso del día algunos otros compañeros también me preguntaban o incluso se acercaban a preguntar a los niños que hacíamos, sobre todo porque todos estábamos en pijama.

Todo aquello había valido la pena al observar que los niños estaban muy entusiasmados, llegaron con sus pijamas de colores, lan llevó palomitas para compartir a todos y Nicole con paletas al igual que yo, me dio gusto porque sin que

se los pidiera ellos solitos lo daban de corazón y propiciaban un ambiente armónico, trabajamos un poco en matemáticas,



después con la lista de cotejo echa un día antes los niños autoevaluaron sus leyendas todos las llevaron, excepto Marcos; proseguimos a hacer una cajita de regalo con un dulce pequeño para entregar a sus amigos, así como las cartas previas para el 14 de febrero, los niños las intercambiaron y se notaban felices.

Después dio comienzo la película del charro negro, los niños llevaron cobijitas y se tendieron en el piso acostados con, algunos llevaron sus pantuflas y hasta su oso de peluche, ellos estaban disfrutando el momento y cómodos, empezó la película y mientras la veían degustaban sus alimentos y bebidas que había traído de casa para la pijamada y Nicole e lan repartían lo que quisieron compartir con sus compañeros, al término de la película comentamos la leyenda y abrimos paso para contar las leyendas y cuando las estaban contando les pedí que realizaran comentario en los 3 tonos: felicitaciones, dudas y críticas constructivas, a las leyendas y así se dio la oportunidad que entre todos se evaluaran y finalmente bailaron algunas canciones,

me dio gusto que todos bailaron y sin discriminar a nadie fueron intercambiando parejas de niños, niñas o entre mismos niños y niños o niñas y niñas, se divirtieron y el sentido fue diferente al momento de aprender sobre este texto y fue significativo porque fue elaborado por todos y no solo por mi como docente.

Rosas relucientes: Fin del proyecto experimentos

Llegó el momento de reflexionar sobre lo elaborado en los proyectos y los niños del bloque 2 que hicieron los experimentos terminaron de escribir su contrato individual y la construcción sobre las competencias desarrolladas, en un primer momento reflexionaron sobre los aciertos que tuvieron en el proyecto de manera individual identificando que hicieron los experimentos y sus informes, haciéndolo a través de investigar sobre los experimentos, leer un informe, realizar la silueta para guiarse al momento de escribirlo y llevando el material para su elaboración, algunas dificultades que no consiguieron en el proyecto fueron que en algunos casos no leyeron las instrucciones para llevar la cantidad adecuada de los materiales al momento de hacer la lámpara de lava y en el concurso Salvador llevó un vaso que no sirvió para hacer su experimento, algunas cosas que consideraron reforzar es leer bien las instrucciones para llevar la cantidad del material exacto para hacer los experimentos y en algunos niños que no asistieron consideraron los compañeros anotar el compromiso por hacer las actividades, por otra parte lo que aprendieron fue el hacer su informe y la silueta para escribirlo, comentado entre todos, poniendo atención a las indicaciones y propuestas de todos.

Lo que les hubiera gustado aprender más en el proyecto fue realizar más experimentos, ellos se sintieron felices y contentos por hacer su lámpara de lava y participar en el concurso con su experimento que querían hacer, algunas otras emociones que también percibieron fueron en el caso de Renata que no hizo el experimento para el concurso y se sintió mal, David preocupado porque pensaba no le saldría el experimento, Melissa, Paulo y Dónovan dijeron estar nerviosos por no saber si funcionaría su experimento, Camila contenta por ganar el tercer lugar, Amelia

se divirtió, Zaira un poco triste porque no hizo su cámara de combustión al ser un experimento muy peligroso tomo la decisión de comentarlo pero no hacerlo por recomendación de su papá, Vanessa feliz por ser el primer lugar y Salvador feliz por estar con todos sus compañeros.

Respecto al *proyecto específico de construcción de competencias*¹³⁸ en la lectura lo que los niños comentaron que ya sabían del texto interrogado era un experimento que tenía imágenes e instrucciones, lo que aprendieron al momento de leerlo es que les fue útil buscar las palabras que no entendían para comprender el experimento, además la estructura que tenía que ayudó a hacer la *silueta*, y lo que deben de reforzar algunos mencionaron la fluidez en la lectura, en cuanto a la producción de su informe lo que ya sabían era elaborar las instrucciones y retomar la imagen como un medio que permite entender el texto, aprendieron a ocupar la silueta para hacer su informe con las características del mismo y guiarse para escribir el suyo, investigaron en fuentes de información sobre su experimento y hubo una evaluación para detectar, a través de una *lista de cotejo* lo que su texto debía tomar en cuenta y lo que consideraron deben reforzar mencionaron que su letra y sus faltas de ortografía, no como lo primordial pero es importante para que se entienda lo escrito.

Algunos comentarios respecto a los padres de familia sobre el proyecto fueron que les pareció interesante el proyecto por todos los experimentos elaborados, y porque los niños se divirtieron con su realización y nos felicitaron por el trabajo hecho, también mencionaron que el proyecto fue divertido ya que cada niño experimentó cosas nuevas y en las evidencias mandadas de las fotografías observan a sus hijos cómo llevaron a cabo el experimento y que estas actividades ayudan a que los niños no tengan pena de expresarse.

¹³⁸ Proyecto específico de construcción de competencias en él se pueden reforzar las competencias que ya están en planes y programas de estudio que sean útiles para el aprendizaje y enfocadas o modificadas desde una perspectiva educativa emancipadora, o bien crear nuevas competencias que satisfagan el aprendizaje y realizando una evaluación metacognitiva.

También se elaboró un pequeño cartel sobre las *resoluciones*¹³⁹ *del proyecto* en el que los niños fueron mencionando de manera grupal lo que funcionó bien como la elaboración de los informes y los experimentos, su cumplimiento en su elaboración y que todos funcionaron en la práctica, lo que consideraron que no funcionó fue cuando se elaboró la lámpara de lava a algunos les faltó traer más aceite para que se apreciara mejor y que como hubo un empate en el concurso del tercer lugar faltó una medalla, respecto al objetivo todos coincidieron en que sí se logró porque elaboraron sus experimentos, se divirtieron y prendieron de ellos, algunos factores que facilitaron el proyecto fue el apoyo por parte de los padres de familia al comprar y mandar los materiales para hacer los experimentos de los niños y que para el concurso tanto

Amelia como Camila sí cumplieron con la organización del *contrato colectivo* en el que se propusieron y comprometieron a traer los premios de los tres primeros lugares, los factores que obstaculizaron fueron que algunos compañeros no asistieron a clases de manera constante y esto impidió que aprendieran y sobre las mejoras a considerar manifestaron que exista más compromiso por parte de todos en las actividades, que desarrollen la habilidad de investigar más, ser responsables y traer la cantidad de los materiales necesarios.

Finalmente la *evaluación elaborada de manera individual* mencionaron lo aprendido en el proyecto como el divertirse y hacer experimentos, a convivir con los compañeros hacer un informe de experimento, hacer la silueta a no enojarse si su trabajo no fue elegido como ganador, esta parte que mencionan me da mucho gusto porque no solo se enfocan en los contenidos de aprendizaje, si no que se dan cuenta de la importancia de saber convivir con el otro y apoyarse mutuamente, respecto al como lo aprendieron me llama la atención que ubican bien la silueta como parte de ese apoyo al momento de escribir su producción, la importancia de investigar en diversas fuentes de información, también mencionan el ejemplo como parte de ese apoyo o

¹³⁹ Resoluciones parte de la quinta etapa del proyecto de acción son útiles para futuros proyectos mencionando lo que, si funciona y no, si se cumplió con el objetivo, factores que facilitaron y obstaculizaron el proyecto y las mejoras a realizar.

base que les ayuda a su aprendizaje, la importancia de saber escuchar y poner atención, lo que consideran deben reforzar es su letra, la importancia de la limpieza en sus trabajos, las faltas de ortografía, leer cuidadosamente para no equivocarse y la manera en que lo harán será no usar tanto corrector para cuidar la limpieza.

Realizar caligrafía para mejorar la letra, leer más y viendo a los demás como ejemplo, pero no como lo primordial, ya que lo primordial era que lo que habían hecho y aprendido era que tuviera sentido y funcionalidad, que lo que ellos hacían en la escuela les fuera funcional para toda la vida, como lo fue la vida cooperativa y la producción de diversos textos, mis rosas estaban grandes, hermosas, brillantes y bellas, se habían convertido en lindas plantas, pero detrás de todo había sido un arduo trabajo, que valió la pena.

Rosas resplandecientes: Fin del proyecto de la pijamada

21 de febrero, para finalizar el proyecto de la pijamada en el cual los niños terminaron de realizar sus *contratos individuales* y *el proyecto de construcción de competencias*, aquí los niños reflexionaron sobre lo que hicieron y de lo que aprendieron en su proyecto como el leer algunas leyendas, el producir la suya y como algunas habilidades fueron construidas como el entender los textos leídos y como cada uno de los niños retomó y comentó en plenaria el significado y la interpretación que le daban, identificaron algunas estrategias que permitían comprender el texto como la lectura silenciosa, la lectura en voz alta para entender el texto o el buscar palabras en el diccionario que hacían complicada la lectura y sobre todo lo que les aportaba, pero también el producir la leyenda de acuerdo a lo que sus familiares les contaban o al buscar en fuentes de información rescatando el hecho que las leyendas tienen algo de real pero también algo de fantasía o ficticio, además de que van de generación en generación y cuentan sobre un hecho actual.

Por otra parte también los padres de familia reconocieron a través el trabajo en el proyecto dando algunos comentarios como: la felicitación por el hecho de que los

niños se involucran y están contentos por lo elaborado, en donde los niños buscan información sobre lo relacionado con el proyecto, reconocen la forma diferente de trabajar y resaltan las necesidades tomadas en cuenta de los estudiantes, así también mencionaron que les gusta la forma de trabajo con sus hijos ya que inventan, juegan y se divierten aprendiendo y el gusto que les da que como maestra les inculque a expresarse y participar, también la importancia que ellos opinen sobre lo que quieren hacer y que los niños no tengan miedo de hacer cosas nuevas y además involucran a los hermanitos a participar y resaltan que esta forma de trabajo hace que convivan entre los niños y desarrollen la creatividad, además de observa en sus hijos el entusiasmo cosa importante para su aprendizaje.

También se llevaron a cabo las *resoluciones* con los niños sobre el proyecto en donde también analizan y reflexionan sobre lo que sí funcionó en el proyecto como el convivir, traer la pijama, cobija, ver la película de la leyenda, hacer la leyenda y lo que no funcionó en el proyecto como la actividad de poner la música para bailar pero que no se escuchaba mucho la música, ellos compararon el objetivo reflexionando sobre si funcionó o no, donde mencionaron que sí porque realizaron la pijamada para contar sus leyendas elaboradas y para convivir y platicar con sus compañeros, también los factores que facilitaron el proyecto como el hecho que todos cumplieron con lo que organizaron y el apoyo de sus papás para traer sus alimentos y bebidas, su pijama, sus leyendas y los factores que no funcionaron fueron el hecho de que algunos niños no fueron a la escuela y no eran todos en el proyecto, así como lo que consideran mejorar como el compromiso por asistir a la escuela y participar activamente en el proyecto.

Y la evaluación compartida sobre lo que aprendieron que fue escribir una leyenda para compartirla, usando la silueta como guía, reflexionando en mejorar su ortografía practicándola, detectando las palabras que no sabían cómo escribir e investigando cómo hacerlo, las rosas estaban listas para seguir creciendo y reproduciéndose a través de la fotosíntesis, ya no estaría ahí para cuidarlas todo el tiempo, habían crecido fuertes para seguir con su camino.

Cierre de un largo camino

Para el cierre y presentación de sus proyectos les propuse a los niños que fuera a través de un periódico mural siempre y cuando estuvieran de acuerdo y si había algo que cambiar lo comentaran, de esta manera sería una experiencia formativa y significativa, tomando en cuenta: la ambientación, la escritura y la socialización,¹⁴⁰ así como en los proyectos tendrían que participar aportando ideas, los niños estuvieron de acuerdo en los dos bloques y antes de empezar la organización, les comenté sobre qué habría por parte de mi escuela en la que estudiaba una presentación sobre lo que habían hecho y que ellos tendrían la oportunidad de explicar el trabajo que habíamos estábamos realizando, cuando les mencioné, estaban nerviosos y sorprendidos porque es algo que no había hecho antes, les dije que todos tenían que participar y habría un tiempo limitado para hacerlo, les pregunté si ellos querían hacerlo en vivo o si querían fuera previamente grabado, a lo que mencionaron que grabado ya que consideraban estarían nerviosos, pero antes de ello habría que explicar su periódico en vivo y con base en ello grabar para la presentación en mi escuela, así que estuvieron de acuerdo. También les llevé una lectura sobre lo que es un periódico mural,¹⁴¹ para qué servía y cómo podría ser la organización e hicimos la *interrogación del texto*,¹⁴² ellos al terminar participaron en las preguntas que les hacía:

—¿Qué tipo de periódico podríamos utilizar para la presentación de los proyectos? — pregunté.

Jonathan y Valeria: —*El fijo*.¹⁴³

Volví a cuestionar: —¿Para quién sería dirigido el periódico?

Renata: —*Para nuestros papás*.

—*Sí*— respondí y dije: —¿*sólo para ellos?*

¹⁴⁰ Aportación teórica retomando del breve estado del arte sobre los 3 momentos para la producción de un texto, retomados en la tesis (Vásquez Guzmán, 2013).

¹⁴¹ El Periódico mural fue un medio para informar todo el trabajo realizado en los proyectos, formado por textos e ilustraciones, colocado sobre la pared textualizada como dice Jolibert, en el cual permitió dar a conocer el trabajo de los estudiantes, dando funcionalidad y sentido al trabajo ya que se socializo.

¹⁴² Interrogación de textos, que es una estrategia basada en tres etapas: la primera sobre la preparación del encuentro con el texto donde se contextualiza, la segunda sobre la comprensión del texto y la tercera sobre la sistematización metacognitiva y metalingüística haciendo reflexión sobre lo leído (Jolibert & Sraïki, 2009).

¹⁴³ Periódico mural fijo es en el que se usa la pared para colocarlo y es del tamaño del pizarrón.

Camila: —no, también para la directora y los maestros de aquí.
 —Y no sólo de aquí incluso mis maestros de la maestría dónde estudio y mis compañeros— agregué.
 —¿Quién más? Falta alguien muy importante y fueron los que hicieron todo este trabajo, los principales, ¿pueden adivinar quién falta? — pregunté.
 Algunos niños: —nosotros.
 —por supuesto y también otros compañeritos de la escuela como sus hermanitos que los estarán viendo u amigos de la escuela — complementé.
 —Y ¿Cómo podría ser el diseño de nuestro periódico mural? — cuestioné.
 Amelia: — usando papeles como América u otro tipo y de colores, pegado en la pared de atrás del salón.
 Pregunté: —¿Nuestro periódico mural tendría algunas secciones?, ¿Cuáles podrían ser?
 Varios niños: —Sí—
 Yorley: —Maestra las secciones podrían ser de acuerdo con los proyectos.
 —Excelente idea, ¿Qué opinan los demás? — dije.
 Varios niños: — Sí.
 —Niños ¿Se acuerdan sobre lo que habíamos hecho antes de comenzar con los proyectos? — mencioné. Ellos pensaron y mencionaron algunas *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*¹⁴⁴ como el diario, cuadro de cumpleaños, responsabilidades, entre otras y les pregunté:
 —¿Qué piensan de esas actividades?, ¿Para qué les sirvieron?
 Leonardo: —Para convivir y organizarnos.
 Volví a preguntar: —¿Cómo podríamos llamar las secciones? — Ya que las recordaron cuando las trabajamos en virtual y en presencial.
 Nicole: —Actividades de unión.
 Leonardo: —Sí, porque son inspiradoras.
 Entonces les dije: — ¿Cuál podría ser el nombre? — A lo cual se escuchaban varias voces dialogar y al final se llegó al acuerdo de que fueran: *Actividades inspiradoras de unión virtual y presencial*.
 —Y para el resto de las secciones que mencionaron serían de los proyectos, ¿cuál sería el nombre? — Pregunté.
 Camila: — Yo digo que, para las otras secciones maestra podría ocuparse el nombre de los proyectos.
 —¿Qué opinan los demás? — les cuestioné.
 Varios niños: —Sí—
 Zaira: —Maestra y podemos decorar el mural con las fotografías que usted nos iba tomando y sobre lo que hicimos.
 —¡Que buena idea Zaira!, las enviaré al grupo de WhatsApp para que todos las tengan y las impriman—. Sin duda esto me recordaron las palabras de Cassany, Luna y Sanz cuando dijeron: *La comunicación es a su vez un instrumento que permite conocer cómo concebimos al mundo*; y fue verdad los niños estaban dialogando y comunicando todo lo que habíamos hecho en los proyectos.

¹⁴⁴ Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, Jolibert & Sraiki (2009). Son estrategias de formación de personalidades y construcción de aprendizajes.

Y bueno manos a la obra comenzamos en el segundo bloque con la elaboración del periódico mural, los niños levaron sus evidencias de todos los trabajos y fotografías de los proyectos, mientras yo cortaba el papel América por colores como lo habían planeado, Vanessa, Paulo y Camila recortaban las fotografías y pegaban el Diurex, Melissa estaba con la pistola de silicón al pendiente para pegar todo, Donovan fue por los papeles a la dirección, Renata, Zaira, Mildred, Amelia sostenían el papel solo para ser pegado, después comenzaron con el pegado de las evidencias por secciones y entre todos elaboraron los títulos de cada sección y aunque no quedo terminado avanzamos con su elaboración y este primero bloque de niños apporto con ello.

Para el primer bloque los niños observaron el periódico ya empezado, pero habría que seguir así que Leslie, Valeria, Nicole llevaron algunas otras fotografías, además de los trabajos que habían elaborado lo ocuparíamos también para el periódico y comenzamos a revisarlos para hacer la selección, Jonathan, Santiago y Marcos llevaron las letras en grande para el nombre del periódico y en este momento comenzamos a planificar la exposición del mismo, aquí los niños iban escribiendo en su cuaderno de manera individual lo que deseaban explicar de todo el trabajo elaborado así que se repartieron las actividades y fui orientando sobre lo que ellos escribían, al final ensayaron para exponer su trabajo. Y los mismo ocurrió con el bloque dos escribieron y ensayaron sobre lo que habían planeado explicar para así no estuvieran tan nerviosos ya que expresaban que los tenían.

Yo planeaba que para poder explicar su periódico mural con todos sus proyectos, todos los niños estuvieran juntos, y de esta manera también pudieran ver el trabajo de sus otros compañeros ya que siempre se trabajó por bloques cuando fue de manera presencial, así que me arme de valor y el 02 de marzo le solicite a la directora si podría citar a todo mi grupo por única ocasión para hacer este trabajo, a lo cual me respondió que sí, los niños estaban entusiasmados cuando les dije que mi intención es que estuvieran todos y cuando les confirme la respuesta de la directora estaban muy felices ya que había compañeros que no habían visto, entonces para el jueves

03 de marzo llegaron de los 27 que tenía (porque es las dos semanas pasadas se habían dado de baja 2 niños por cambio de escuela, derivado de situaciones personales) llegaron 19.

Comenzamos con un ensayo general de la exposición de su periódico mural, ellos estaban felices de verse todos juntos después de tanto tiempo, ya que solo iban por bloques y además entusiasmados pero a la vez nerviosos ya que los estaba grabando para el encuentro que les había comentado tendríamos en mi escuela, pero como sería en sábado decidí grabarlos y después presentarlos, pero ese mismo día también tendrían público en vivo, como lo habíamos dialogado y ellos mismo fueron a invitar en el recreo a varios maestros y a la directora, estaban muy contentos.

Así que terminando ese día el recreo ellos estaban nerviosos porque ya iban a exponer y ante todos, realmente me sorprendí poco a poco iban llegando algunos grupos y maestros de la escuela, así como la directora, en un momento me angustié porque estos niños invitaron a muchos y no cabíamos en el salón, en total fueron 4 grupos, seis maestros y la directora, las palabras que les dijeron los maestros los hizo sentirse felices, ya que reconocieron el trabajo que habían hecho, finalmente les regale un lápiz para que nunca dejaran de escribir con la intención de seguir construyendo y reconstruyendo sus conocimientos, les gusto el detalle y también hicieron algunas observaciones y comentarios ellos mismo, como el hecho que un maestro y la directora en un momento de la exposición solo veían el celular, pero les dije que esas son críticas constructivas que podrían hacerles llegar a los maestros siempre y cuando fueran respetuosos y que además es una experiencia de aprendizaje.

Para la evaluación se construyó con los niños una lista de cotejo en el que se evaluó el periódico mural, pero también la exposición que hicieron en la escuela y que posteriormente se presentó a los padres de familia y maestros de mi escuela en la maestría, en el encuentro virtual por *Zoom* de la maestría *Niños construyendo*

proyectos,¹⁴⁵ y que también fue un éxito, al ser sábado no todos se conectaron, solo 9 de los 27 que tenía, pero eso no impidió que el encuentro se llevara a cabo ya que los niños el día que expusieron en la escuela también los grabé y había preparado un video con todos para que se proyectara en el encuentro y así fue, el video lo subí a *YouTube*¹⁴⁶ para que se compartiera el *WhatsApp* a pesar de que no se pudieron conectar, los papás tuvieron la oportunidad de ver a sus hijos y escucharlos, mientras tanto los que entraron al encuentro estaba felices por verse en la pantalla y al final de presentar su trabajo hubo comentarios.

Al principio nadie se animaba a participar, hasta que me arme de valor y yo los felicite y agradecí por todo el trabajo echo en conjunto, entonces 4 vocecitas decidieron participar en vivo y comentaron su experiencia, me sentí tan feliz de escucharlos, también en el chat dejaron sus comentario algunos padres de familia y estudiantes no solo míos, si no de mis otros tres compañeros de la maestría que también dieron a conocer su trabajo, lo único que se escuchaba era el agradecimiento por el trabajo, la felicitaciones y el entusiasmo de ser parte de este gran equipo, mis rosas no crecieron de la noche a la mañana, ellas pasaron por diversas complicaciones como el clima, las plagas, el suelo infértil, pero a pesar de



¹⁴⁵ Niños construyendo proyectos, encuentro que se ha llevado a cabo en la MEB con especialidad en la ElyRL, donde se invita a los niños a participar de su experiencia trabajando en los proyectos.

¹⁴⁶ Sin duda estos medios de comunicación *YouTube*, *WhatsApp*, *Zoom*, entre otros que eh mencionado a lo largo de los episodios han sido un medio que ha permitido este trabajo a la distancia por la pandemia y retomo a Jurado (2017), cuando menciona que la escuela formal como institución o lugar donde la gente aprende, ahora es un microuniverso dentro de una escuela informal, la cual se refiere precisamente a la tecnología y a todos estos medios de comunicación que se encuentran más al alcance de todos y son un gran apoyo.

ello resistieron, se hicieron fuertes, grandes, hermosas, todo es un proceso que conlleva trabajo, esfuerzo y dedicación, pero que al final vale la pena festejar y admirar, un sueño anhelado y planeado.

B. Informe General

Dentro de la Documentación Biográfica-Narrativa se lleva a cabo un Informe General (IG), el cual es el soporte de la investigación, dándole certeza, confiabilidad, credibilidad y validez, al Informe Biográfico-Narrativo. El IG está compuesto por un marco teórico donde se enuncia la metodología, el contexto, los participantes, el problema, los propósitos, las competencias, el sustento teórico, la IP, los resultados y las reflexiones.

1. Metodología

La metodología de investigación parte desde una mirada cualitativa, por tomar al docente investigador de manera holística, desde su historia de vida como un todo y siendo cada parte interpretada, se utiliza la Documentación Biográfico-Narrativa, ya que con ella se le da la voz al docente investigador, de manera que analice y reflexione sobre su propia práctica docente. Se comienza con el análisis del contexto problematizador y con ello se elabora el DE donde se retoman elementos del método de Investigación-Acción, se realiza un muestreo incidental para la selección de la muestra en la que se aplicó el DE, mediante la técnica de la Observación no participante y algunos instrumentos como: Diario de campo, Estudio Socioeconómico, Cuestionarios y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al OE.

Del análisis de los resultados del DE se obtuvo el planteamiento del problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que dieron pie a la elaboración de una IP para atender el problema, bajo el método de la Documentación Biográfico-Narrativa, con base en la epistemológica de la documentación narrativa que incluye cuatro formas metodológicas: Investigación-Acción, Observación Participante, Hermenéutica y Etnografía Educativa, bajo la Técnica del Relato Único y con el

apoyo de algunos instrumentos como: Diario Autobiográfico, Listas Estimativas y de Cotejo, Evidencias de los estudiantes (fotos, videos, audios, entre otros) y así realizar un Análisis Holístico de Contenido a partir de los datos obtenidos.

2. Contexto específico

Se llevó a cabo la IP en la escuela primaria “Profr. José Palomárez Quirós”, ubicada en Joaquín Ibarguen, Ejército de Oriente Zona Peñón, Iztapalapa, CDMX. La escuela cuenta con dos patios uno pequeño y uno grande, dos techumbres, un desayunador y dos edificios en los que se distribuyen las aulas de clases de cada docente, dirección escolar, biblioteca, inglés, educación física, computo, UDEEI y los baños.

Siendo una escuela de jornada ampliada, siendo el horario de 8:00 de la mañana a 2:30 de la tarde, sin embargo, por las condiciones particulares del contexto histórico por el que atravesó el mundo sobre la pandemia por la COVID-19 y específicamente México desde 2020, este horario de atención cambió de manera constante, primero a distancia y después una transición entre virtual y presencial.

3. Caracterización de los participantes

La escuela está conformada por una población de 520 estudiantes, con quienes se trabajó a distancia con diversas aplicaciones y herramientas digitales, también de manera presencial en el salón de clases.

De los 30 estudiantes del grupo de 5ºB, 15 son niños y 15 niñas, con edades de entre 10 y 11 años, los cuales se caracterizan por ser trabajadores, unidos, inteligentes y con ánimo de aprender, estos son los participantes directos, ya que con ellos se llevó a cabo la IP, sin embargo, también se encuentran los participantes indirectos: profesores y padres de familia, que aunque no se trabajó con ellos, son importantes por el hecho de que han formado o forman parte del desarrollo de los estudiantes personal y académico.

4. Problema, Propósitos y competencias

El problema detectado en el DE, es que: *Los niños de 5° grupo “B” de la Esc. Prim. “Profr. José Palomárez Quirós” demuestran desinterés y aburrimiento para desarrollar las diversas producciones de textos, sean literarias o informativas. Relacionan este proceso con la copia de los mismos, eso provoca cansancio al reescribirlo y que no comprendan el uso, utilidad y sentido de los mismos; se centran en la evaluación de la ortografía y la legibilidad de la letra. En ocasiones, los maestros contribuyen a esta situación, pues sólo contemplan lo que plantean los planes y programas utilizando estrategias monótonas y enfocadas a cumplir lo solicitado, evalúan el resultado, pero no el proceso desarrollado por los niños. Los padres de familia atienden que su escritura tenga ortografía dejando de lado el proceso de la producción de textos.*

Para dar una posible solución a dicho problema, se plantearon preguntas de indagación: una general y cuatro específicas sobre *¿Qué?, ¿Cómo? y ¿De qué manera combatir el problema?*, para responderlas con los supuestos teóricos, que son las respuestas a estas interrogantes, a través de la IP, la cual tiene propósitos: uno general y cuatro específicos, que hablan sobre las estrategias a utilizar para desarrollar en los estudiantes microhabilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, al producir sus textos, quedando el propósito general, de la siguiente manera:

Que los estudiantes de 5° “B” de primaria de la Esc. “Profr. José Palomárez Quirós”:
Propongan y participen en la realización de un dossier con diversas estrategias para la realización de producción de textos literarios e informativos, desarrollando sus microhabilidades conceptuales, procedimentales psicomotrices y cognitivos, así como actitudinales, en cuento, poema, leyenda, obra de teatro, carta e informe de experimento desde su propio contexto.

Se construyeron competencias, para valorar los logros, una general donde se pretende que los niños: *Produzca diversos tipos de textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) de su*

interés por medio de microhabilidades de escritura en su contexto escolar, familiar y social, para aplicar su funcionalidad dentro de ellos, de forma creativa, tomando decisiones que influyan en su personalidad. Por medio de microhabilidades en distintos contextos, aplicando su funcionalidad de forma creativa y que influyan en su personalidad y cuatro específicas: desarrollo de microhabilidades que favorezcan la producción de textos literarios, empleando lenguaje formal o informal en diversos contextos; desarrollo de microhabilidades que favorezcan la producción de textos informativos, empleando lenguaje formal o informal en diversos contextos; producción de textos literarios e informativos para darse a conocer a través de un periódico mural y; poner en juego su creatividad al producir sus textos, lúdicamente en contextos distintos, de manera individual y colectiva.

5. Sustento teórico

El sustento teórico de esta investigación, está conformado por 3 ejes fundamentales: el primero sobre los antecedentes de cinco investigaciones que orientan la IP respecto a la producción de textos: la reescritura, una identidad narrativa, una dossier de actividades (cuento reconstruido, animalplanta, fotografía, entre otras), las estrategias en el trabajo por proyectos: búsqueda de información de un tema de interés, selección, creación de su texto para presentarlo y exponerlo y finalmente un cuento con final feliz.

El segundo sobre la fundamentación teórica de varios autores, respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, en específico la producción de textos desde un enfoque comunicativo y funcional, didáctica, estrategias y evaluación.

En el que se tomaron en cuenta varios autores como: Cassany, Luna y Sanz (2002) con las microhabilidades y las estrategias de redacción creativas; Gianni Rodari (1973) con las estrategias para el desarrollo de interés y motivación en los estudiantes; Flower Hayes (1980 y 1981) citado en Cassany (2002) con el modelo de expresión escrita; Lomas, Osorio y Tusón (1999) con el enfoque comunicativo y la competencia comunicativa, así como el módulo didáctico, Fabio Jurado (2017)

con el poder del lenguaje, Díaz Barriga (2005) y la evaluación auténtica, Pimienta Prieto (2008) y la evaluación formativa, entre otros.

Finalmente, el tercero sobre la base didáctica de PpP, por Jolibert & Jacob (2003) y Jolibert & Sraïki (2009) la cual está compuesta por un marco teórico de referencia, ejes didácticos, algunas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, las fases del proyecto de acción, la construcción de competencias y las estrategias de interrogación de textos y módulo de escritura.

6. Intervención Pedagógica

Este trabajo de investigación se construyó en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro, CDMX, en la Maestría de Educación Básica, con especialidad en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, en el periodo de 2020 al 2022. La cual lleva por nombre: *La producción de textos narrativos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) con niños de 5° de la Esc. Prim. "Profr. José Palomárez Quirós", en la alcaldía Iztapalapa*, en donde se llevó a cabo la Intervención Pedagógica, con 30 estudiantes (15 niñas y 15 niños) de entre 10 y 11 años de edad.

En un inicio se implementaron algunas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA), para preparar al grupo antes de poner en marcha los proyectos de la PpP, con la que se pretendió fomentar la vida cooperativa y que fueron trabajándose en un primer momento a la distancia con algunas aplicaciones como *Padlet, Jamboard, Zoom, WhatsApp, Classroom*, por la situación de la pandemia, pero también de manera presencial en el salón de clases.

Las CFpA fueron: el diario escolar, el cuadro de responsabilidades y de cumpleaños, este último aunado al buzón escolar para enviar cartas informales a los cumpleaños, el acomodo del mobiliario, las paredes textualizadas con los trabajos de los estudiantes, el rincón de los libros con su respectivo reglamento y el reglamento del salón de clases. Un preámbulo previo a los proyectos de acción bajo

PpP, fue el que se llevó a cabo un proyecto bajo el Método de Proyectos, sobre la elaboración de un relato histórico y en el que las estrategias fueron propuestas por la docente.

Posteriormente se elaboraron cinco proyectos de acción desde PpP, realizando las 6 fases, se inició con la primera fase lanzando la pregunta abierta en cada proyecto ¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas 2 o 3 semanas? Aquí los niños hacían sus propuestas, las compartían y exponían sus argumentos para defenderlas, después del consenso, elegían una para elaborar el proyecto, se hacía una planificación dando pie al contrato colectivo e individual sobre lo que cada uno haría en el proyecto; en la segunda fase se les entregaban a los estudiantes una lista de todos los aprendizajes de todas las asignaturas en donde ellos identificaban y reflexionaban sobre los aprendizajes que retomarían sobre el proyecto, dando pie al proyecto global de aprendizaje y en el contrato individual reflexionaban sobre lo que ellos sabían de ese aprendizaje, dando pie a los conocimientos previos, al mismo tiempo que se iba dando el proyecto de construcción de competencias, donde los niños daban cuenta de las habilidades que iban desarrollando en su trabajo, conformando el proyecto colectivo.

En la tercera fase se realizaron todas las actividades antes planeadas, así como el sustento teórico que se propuso de diversos autores antes mencionados y las estrategias de interrogación de textos y módulo de escritura, al mismo tiempo de dar continuidad al contrato individual; en la cuarta fase se llegó a la realización final del proyecto, es decir, el cierre y la socialización para dar a conocer los resultados y todo el trabajo elaborado; en la quinta fase se elaboró la evaluación retomando el contrato individual y en plenaria dando las resoluciones sobre lo que sí funcionó o no, el porqué, el comparar el objetivo del principio y si se cumplió o no, los factores que obstaculizaron o facilitaron y las propuestas a mejorar, y realizando comentarios respecto al trabajo tanto estudiantes, padres de familia y docente; y finalmente la sexta fase de evaluación del proyecto específico de construcción de competencias

haciendo una síntesis metacognitiva sobre lo aprendido o no, del cómo se aprendió, lo que se debe reforzar y cómo hacerlo.

El primer proyecto se elaboró por todo el grupo, llamado *Fiesta después de la Covid-19*, en el que se trabajó la producción del texto de cartas formales, cuentos de terror y calaveritas literarias; para el segundo proyecto los estudiantes fueron divididos en dos bloques diferentes, ya que por las condiciones de la pandemia se comenzaron las clases presenciales y virtuales al mismo tiempo, por lo que aquí se crearon dos proyectos: del bloque 1 la *Obra de teatro Blancanieves* en el que se transformó el cuento de Blancanieves a obra de teatro y del otro bloque 2 el *CinEscuela* en donde se proyectó una película con la cual se escribiría un cuento, además de crear anuncios publicitarios de la taquilla de las películas propuestas para ver y de los alimentos que se venderían; en el tercer proyecto la organización era la misma por lo que también se crearon dos proyectos: con los niños del bloque 1 fue la *Pijamada divertida* aquí se trabajó la leyenda y con los niños del bloque 2 el proyecto *Experimentitos locos mi escuelita*, en el que se trabajó el informe de experimentos.

A continuación, se presenta la Fig. 47, de los textos leídos y producidos en cada proyecto:

Fig. 47 Textos leídos y producidos en la IP

Fechas	Número de proyecto	Nombre del proyecto	Textos leídos	Textos producidos
13 al 26 sep 2021	Método por Proyectos		Relato histórico el Grito de Dolores	Relato histórico
27 sep - 08 nov 2021 Un bloque de niños	1	Fiesta después de la Covid-19	Carta formal a padres para salir de excursión a un museo Cuentos: El sabor de la muerte, La casa a oscuras y Juan si miedo Calaveritas a los maestros y Calaverita a María	Carta formal a directora y papás Calaverita literaria Cuento de terror
15 nov – 13 dic 2021 Dos bloques de niños	2	Obra de teatro Blancanieves	Cuento Blancanieves hermanos Grimm Obra de teatro Romeo y Julieta William Shakespeare	Guión de obra de teatro Blancanieves
	3	CinEscuela	Anuncios publicitarios Cinepolis	Cuento de la película Anuncio publicitario
10 enero – 18 febrero 2022 Dos bloques de niños	4	Pijamada divertida 5°B	Leyenda La princesa Basaseachi y el Popocatépetl e Iztaccíhuatl	Leyenda

	5	Experimentitos locos mi escolita 5ºB	Experimentos científicos divertidos de Marcela Enríquez Medusa Sumergible	Informe de experimento
Todo el ciclo escolar	Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje			Proyecto anual Reglamento Cuadro de cumpleaños Cuadro de responsabilidades Diario escolar Cartas informales del buzón escolar a cumpleaños Carta de los reyes magos Rincón de los libros (reglamento)

Algunos obstáculos presentados durante la elaboración de la IP fueron principalmente las condiciones por la pandemia de la COVID-19, ya que la organización de la escuela cambiaba de manera constante y esto descontrolaba un poco el trabajo, además de que había estudiantes que a veces no eran contantes en las actividades y estaban ausentes por faltar a clases, por lo que no se involucraban al 100% en los proyectos y lo mismo pasaba con los padres de familia de estos mismos estudiantes, esta variante fue ocasionada por la misma situación de la pandemia ya que hubo familias que perdieron a seres queridos, se enfermaron o perdieron su trabajo, a continuación se da cuenta de los resultados obtenidos del trabajo realizado durante la IP.

7. Resultados

En este apartado se presentan todos los resultados obtenidos en las producciones de los niños durante cada proyecto realizado, los aciertos y dificultades y como es que se dio solución al problema detectado.

Comenzando con el *diario autobiográfico*, fue un instrumento principal en el que se recolectó información sobre lo que los niños decían, sentían, hablaban, también de la propia experiencia al llevar a cabo todo el trabajo de PpP desde la docente y como iba entrelazando teoría con práctica, las reflexiones realizadas, y su sentir.

Fig. 48 Diario autobiográfico

	<p>Escuela Primaria "PROF. JOSÉ PALOMÁREZ QUIRÓS", alcaldía Iztapalapa 09DPR2850B Producción de textos narrativos literarios e informativos 5° "B" Profesora investigadora Itzel Hernández Villafuerte</p>			
Fecha: 12 octubre 2021			Hora: 9:00 am	Lugar: zoom
Descripción detallada acontecimientos del aula (actividades)		Análisis e interpretación		
<p>La primera actividad para poder llegar hacer nuestro proyecto fue la actividad de elaborar una carta en la que se interrogo el texto de un ejemplo de una carta para pedir permiso para salir de excursión y se les pregunto ¿Por qué estaba aquí este texto? ¿para qué? A lo cual contestaron que era precisamente para hacerle la carta a la directora para pedirle permiso si podríamos ir todo el grupo hacer la fiesta en la escuela y que nos permitiera utilizar el patio para mantener la sana distancia, y a sus papas para que también les otorgaran el permiso de asistir ya que por la misma situación de la pandemia las clases presenciales no están marcadas como obligatorias, por ello algunos niños están asistiendo, pero otro no.</p>		<p>Para interrogar el texto considero es importante saber seleccionar el material acorde al grupo como menciona Escalante&Caldera, ni fácil porque habrá niños que se puedan aburrir, ni difícil porque pueden perder el interés.</p>		
<p>Los niños leyeron el texto en silencio y subrayaron las palabras que no entendían, y así fue en plenaria iban mencionando estas palabras y entre todos las buscaban y las decían en voz alta para que el resto participara y las escribiera y de esta manera comprender el texto, después se leyó en voz alta y se fueron mencionando algunas ideas principales de la carta, pensando incluso en los elementos que podría tener las cartas que estaban pensando hacer: colocar fecha, el lugar y el horario para la actividad del proyecto, escribir remitente y destinatario, mencionar el horario del evento del proyecto, algo que llamo mi atención fue que mencionaron que debían de mantener un discurso formal y de convencimiento para que tanto la directora como sus papas les permitieran hacer la fiesta después del covid-19, también anotaron como algo importante a considerar el revisar la ortografía y reglas de puntuación en la carta y colocar la firma.</p>		<p>Es importante contextualizar el texto a las necesidades de los estudiantes como menciona Jolibert</p>		
<p>Para finalmente compartir sobre lo que habían aprendido para comprender su capacidad de leer a lo cual vi repetitivo en varios de ellos sobre el poder buscar las palabras en el diccionario y entenderlas y así comprender el texto.</p>		<p>Además, que reflexionen sobre las estrategias que ellos de manera particular realizan para comprender el texto, hagan esos procesos de metacognición (Jolibert)</p>		
<p>Se revisaron algunos videos sobre las cartas y ellos iban relacionando lo que iban hacer con la información que íbamos revisando, como su estructura, diferencias entre cartas informales como las elaboradas para sus compañeros en sus cumpleaños, así como formales que era las que ellos realizarían para la directora y sus papás, el uso de adverbios de tiempo y lugar, los pronombres.</p>		<p>El poder compartir la opinión, el dialogar es parte de la vida cooperativa, aprender a respetar y participar, pero también escuchar.</p>		

Los cuentos. En el primer proyecto los estudiantes elaboraron su cuento de terror, en él hicieron su binomio fantástico como personaje y para compartirlo el día de la fiesta después del COVID-19. El análisis que se hizo respecto al contexto cercano

es que los niños necesitan reforzar su vocabulario, expandirlo más, se darán cuenta en la medida en que interroguen más textos, ya que el cuento fue uno de los primeros, además de que fue una creación propia porque los niños inventaron uno. La mayoría supo la finalidad del texto ya que fue desde su propósito al elaborar el contrato colectivo para el proyecto y los niños que no lo supieron fue porque no lo hicieron, ya que a veces no asistían a la escuela. Los niños sí se hacen preguntas para ir valorando su texto desde los personajes, el inicio, el nudo el desenlace.

El en tipo de escrito se nota que sí detectan el propósito que era crear su cuento para el día de la fiesta leerlo con sus compañeros y sí ponen fórmulas de inicio y cierre, pero a algunos niños les falta reforzar porque no lo hacen. Respecto a la superestructura del cuento sí ubican la organización espacial al hacer su cuento y lo hacen con mayor precisión al usar la silueta del texto, los que no lo hicieron fue porque no escribieron su cuento. En la coherencia y cohesión, utilizan de manera coherente el uso de segunda persona en el cuento, los tiempos verbales y adverbios de tiempo y lugar, así como adjetivos calificativos, pronombres y conectores, los que no lo hacen fue por no presentar su producción y algunos otros les faltó reforzar.

Por su parte en el nivel de las frases, en sintaxis, ortografía y léxico, relacionan adecuadamente las palabras para conformar oraciones y recuperar el contexto, usa adecuadamente el singular, plural, femenino, masculino. Todos necesitan reforzar las reglas ortográficas y signos de puntuación. Y respecto al nivel de las palabras, microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas, usan adecuadamente los artículos y preposiciones dentro del texto y escriben palabras completas.

En la interpretación realizada se evaluó con los siete niveles lingüísticos en donde se toma desde el contexto, hasta la palabra y como se va desarrollando, los niños hicieron sus interrogaciones de texto y su silueta para elaborar el cuento, lo fueron mejorando hasta llegar a la obra maestra, las observaciones se hicieron vía Classroom por estar a distancia.

Fig. 49 Lista de cotejo sobre las características del cuento de terror

Lista de cotejo sobre las características del cuento de terror																			
Nivel lingüístico	Contexto cercano			Tipo de escrito		Superestructura		Coherencia y cohesión						Nivel de las frases (sintaxis, ortografía y léxico).			Nivel de las palabras (microestructuras)		
	Indicadores	Diversidad de vocabulario	Sabe la finalidad del texto	Se hace preguntas para valorar el texto	Cumple con el propósito comunicativo	Usa fórmula de inicio	Usa fórmula de cierre	Organización espacial	Utilizando la 1ra o 2da persona coherentemente	Usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo	Usa los adverbios de lugar	Usa adjetivos calificativos	Utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos	Usa conectores	Uso adecuado de palabras en contexto al realizar oraciones	Uso de palabras y relaciones de dependencia gramatical adecuadas entre palabras y estructuras	Hace uso de artículos y preposiciones	Usa adecuadamente las reglas ortográficas y signos de puntuación	Escribe palabras con sílabas completas
SI																			
Estudiantes	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	NO
1 LESLIE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2 JONATHAN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3 NICOLE JAZLYN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4 IAN ERNESTO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5 ALEXIS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6 VALERIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7 NADMI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8 CRISTIAN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9 LEONARDO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10 BRYAN EMIR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11 TLALI YACI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12 YORLEY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13 JIMENA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14 MARCO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15 VICTOR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16 DAVID	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17 CAMILA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18 DOMIVAN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19 SALVADOR I	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20 MAIA RENATA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21 AMELIA JANAI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22 VANESSA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23 Xiomara	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24 PAULO CESAR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
25 VAIRON	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
26 ZAIRA JAZMIN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27 MELISSA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
28 JOSE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29 MILDRED	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

El segundo cuento únicamente lo hizo el bloque 2, en el segundo proyecto y en el que también hicieron su cuento de la película que vieron, pero con final distinto al de la película, lo reconstruyeron e incluso hubo finales trágicos e infelices.

El análisis que se hace respecto al contexto cercano es que la gran mayoría de los niños tiene diversidad de vocabulario de acuerdo a los avances realizados durante

la intervención sobre todo el hecho de que se comparte lo que se produce, también algo importante es sobre la finalidad del texto que los niños logran detectar por el propio proyecto ya que existe un propósito de aprendizaje y finalmente si se realizan preguntas para crear el texto ya que de acuerdo a sus conocimientos previos y además con base a las preguntas elaboradas de manera que orienten para poder rescatar la información y así reconstruirlo en cuento.

En el tipo de escrito el cuento que se creó cumple con el propósito elaborado en el proyecto por los niños lo que lo hace claro, dentro de sus escritos la gran mayoría usó fórmulas de inicio y cierre y esto gracias a que se interrogó un texto sobre un cuento y en donde se analizó precisamente la estructura de este.

En la superestructura los niños tienen una buena organización espacial gracias a la silueta elaborada previamente que permite este acomodo y organización del texto. En la coherencia y cohesión la mayoría utiliza coherentemente al escribir en tercera persona ya que se narró el cuento de un personaje visto en la película, los niños usan tiempos verbales de manera coherente a lo largo de la narración y adverbios de tiempo y lugar; de cómo, dónde y cuándo fueron aconteciendo los hechos en la historia, y utilizan los pronombres para referirse a algún personaje u objeto dentro del cuento, así como uso de conectores.

En el nivel de las frases, en sintaxis, ortografía y léxico, elaboran satisfactoriamente el uso de singular, plural, masculino y femenino, también usa palabras de acuerdo con el contexto y respecto a las reglas y signos ortográficos la mayoría necesita reforzarlos. Y en el nivel de las palabras, microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas, al ser niños de quinto grado escriben palabras con sílabas completas y utilizan artículos y preposiciones.

En la interpretación realizada se considera que los niños tienen un buen avance respecto la producción del cuento y en identificar estas características particulares, así como los procedimientos para llegar a un texto completo o a la obra maestra, Xiomara y Vairon tienen que reforzar más y esto pudiera deberse a la decisión que tomaron de seguir en clases a distancia, pues el hecho de no poder conectarse de

manera sincrónica dificultó el explicar y guiar a los niños y de igual modo se observó que los padres de familia tal vez no estaban muy adentrados en las actividades de sus hijos.

Fig. 50 Lista de cotejo sobre las características del cuento CinEscuela

Lista de cotejo sobre las características del cuento CinEscuela																				
Estudiantes	Contexto cercano		Tipo de escrito		Superestructura		Nivel lingüístico										Nivel de las frases (sintaxis, ortografía y léxico).		Nivel de las palabras, (microestructuras)	
							Indicadores													
	Diversidad de vocabulario	Sabe la finalidad del texto	Se hace preguntas para valorar el texto	Cumple con el propósito comunicativo	Usa fórmula de inicio	Usa fórmula de cierre	Organización espacial	Utilizando la 1ra o 2ra persona coherentemente	Usa los tiempos verbales y adverbios de tiempo	Usa los adverbios de lugar	Usa adjetivos calificativos	Utiliza los pronombres para reemplazar personas y objetos	Usa conectores	femenino/masculino y relaciones de personas y de tiempos. Relación	Uso adecuado de palabras en contexto al realizar oraciones	Uso adecuado de las reglas ortográficas y signos de puntuación	Hace uso de artículos y preposiciones	Escribe palabras con sílabas completas		
																			SI	NO
16 DAVID	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
17 CAMILA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
18 DONOVAN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
19 SALVADOR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
20 MAIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
21 AMELIA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
22 VANESSA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
23 XIOMARA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
24 PAULO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
25 VAIRON		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
26 ZAIRA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
27 MELISSA	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
28 JOSE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
29 MILDRED	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		

El poema. Lo elaboraron todos en el primer proyecto, ya que se realizó un intercambio de calaverita literaria y en el que se les dieron palabras siendo estas una base para que ellos echaran a volar su imaginación y de las palabras elegidas dadas previamente, hicieran frases en este caso los versos y posteriormente formaron el texto, es decir, las estrofas para conformar el poema completo. Primero se presentan las características del poema y después las microhabilidades desarrolladas en el mismo: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El análisis realizado respecto a las características del poema, es que los estudiantes colocan título en el poema la mayoría, escribieron su poema en verso, iniciaron con

mayúscula, sin embargo, hay quienes no lo hacen tal vez porque escriben rápido y quieren terminar pronto, respecto al uso de tiempos verbales sí lo hacen, pero también les costó trabajo ya que por tratar de que rimaran las palabras descuidaban un poco la parte de usar adecuadamente los tiempos verbales.

Sí distinguen las rimas, pero al momento de hacer el poema a algunos se les dificultó, sí consideran las estrofas en el poema al usar la silueta, sin embargo, quienes no fueron a clase lo hicieron en prosa y esto derivado de que no usaron la silueta. El uso de comas para separar ideas fue una de las actividades que cuesta mucho, necesitan releerlo en voz alta para percatarse de que estos espacios son útiles para que sea entendible el texto.

Algunos no escribieron el autor en el poema, creo que es porque no se apropian o no se la creen que ellos también son productores y por ende autores de lo que escriben. El uso de recursos literarios es algo que les falla mucho, se observa que es porque no se ocupan de manera constante.

El uso de este material como imágenes, dibujos hace que los niños se inspiren, sí despierta sus poemas sentimientos porque al ser una creación de ellos y además ser dedicada a alguien conocido es impactante al saber y reconocer cómo te ven los demás. Sí conocen el propósito comunicativo y la finalidad del texto porque se planteó dentro de las actividades de su proyecto y tiene un significado propio para ellos.

La interpretación que se hace es que el poema es un texto que a los niños les costó un poco más de trabajo, ya que el uso de recursos literario es algo que se les dificulta bastante, pero con la estrategia de palabras, frases y texto de Cassany los niños tuvieron una base al sugerirles estas palabras que permitieran las rimas en sus versos y aunque no fue fácil lo hicieron de ellos mismo.

Fig. 51 Lista estimativa sobre las características del poema

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL POEMA												
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)											
ESTUDIANTES E INDICADORES	Coloca título al poema	Está escrito en verso	Usa mayúscula al inicio, después de un punto o nombre propio	Utiliza adecuadamente los tiempos verbales	Usa y distingue las rimas	Considera estrofas en el poema	Usa comas para separar ideas	Escribe el autor del poema	Utiliza diversos recursos literarios (metáfora, comparación, aliteración, repetición)	Usa imágenes	Despierta sentimiento en el lector	Conoce el propósito comunicativo del poema
1 LESLIE TAMARA	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
2 JONATHAN	3	3	3	3	2	2	2	1	2	3	2	3
3 NICOLE JAZLYN	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
4 IAN ERNESTO	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3
5 ALEXIS SANTIAGO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6 VALERIA	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
7 NAOMI JOSELYN	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3
8 CRISTIAN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9 LEONARDO	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	3	3
10 BRYAN EMIR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11 TLALI YACI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12 YORLEY	3	3	3	3	3	3	2	1	2	3	3	3
13 JIMENA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14 MARCO	3	2	2	2	1	2	2	2	1	3	2	2
15 VICTOR DANIEL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16 DAVID	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17 CAMILA LIZETH	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
18 DONOVAN FARID	3	3	3	3	3	3	2	3	2	1	3	3
19 SALVADOR	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
20 MAIA RENATA	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
21 AMELIA JANAI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22 VANESSA	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3
23 XIOMARA	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3
24 PAULO CESAR	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
25 VAIRON ALDAIR	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
26 ZAIRA JAZMIN	3	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	3
27 MELISSA	3	3	3	3	3	3	3	1	2	3	3	3
28 JOSE ANTONIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29 MILDRED AIXA	3	2	3	3	3	2	2	1	2	3	3	3

La leyenda. Se elaboró el tercer proyecto únicamente con el bloque uno en donde se hizo la pijamada, se interrogaron algunas leyendas, se formó la silueta y se vio la película el charro negro, después cada uno reescribió una leyenda que conociera usando la silueta y compartida en la pijamada. En un primer momento se presentan las características de la leyenda y después las microhabilidades desarrolladas en el mismo: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En el análisis, escriben el título de la leyenda, usan la estructura de inicio, desarrollo y final con apoyo de la silueta, realizaron el dibujo de su leyenda, colocaron el nombre del autor, está escrita en prosa, mencionan dentro de sus leyendas elementos fantásticos, mencionan a los personajes e identifican al protagonista, algunos no mencionan el lugar, es una parte que deben reforzar, la mayoría sí menciona la fecha y época en la que ocurren los hechos y algunos falta por reforzar,

sí usan adjetivos que califican a sus personajes, cosas o lugares dentro de la leyenda, a todos les hace falta reforzar el uso de frases de aliteración y comparación.

En la interpretación algunos niños no realizaron su leyenda, debido a que no asistieron de manera constante a la escuela y esto dificultó el trabajo, se realizaron observaciones a sus trabajos y la mayoría cumplió con las características del texto gracias a las interrogaciones de textos y al módulo de escritura con apoyo de la silueta del texto.

Fig. 52 Lista estimativa sobre las características de la leyenda

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA LEYENDA											
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)										
ESTUDIANTES E INDICADORES	Escribe título de la leyenda	Tiene un inicio, desarrollo y desenlace o final	Tiene imagen o dibujo	Coloca autor	Escrita el prosa o verso	Tiene elementos reales y fantásticos	Personajes	Menciona el lugar	Menciona la época	Usa adjetivos calificativos para describir a los personajes	Usa frases con reiteración y comparación
1 LESLIE TAMARA	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2
2 JONATHAN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
3 NICOLE JAZLYN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
4 IAN ERNESTO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
5 ALEXIS SANTIAGO	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2
6 VALERIA ARACELY	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2
7 NAOMI JOSELYN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8 CRISTIAN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9 LEONARDO RAFAEL	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2
10 BRYAN EMIR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11 TLALLI YACI	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12 YORLEY	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2
13 JIMENA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14 MARCO ANTONIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15 VICTOR DANIEL	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

La obra de teatro. Se elaboró el guion teatral al transformar el cuento de Blancanieves en obra de teatro, interrogaron la obra de Romeo y Julieta, se elaboró la silueta y realizaron su obra de Blancanieves, esto ocurrió únicamente en el bloque uno. Se presentaron las características de la obra de teatro y después las microhabilidades desarrolladas en el mismo: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El análisis que se hizo fue que todos los que tenían la encomienda cumplieron con la escenografía con apoyo de sus papás, excepto dos niños, todos cumplieron con el vestuario excepto un niño que no asistió a la obra porque faltó mucho, la mayoría sí se aprendió los diálogos, un niño no asistió y tres necesitaron fortalecer esa parte, la mayoría sí hablaron fuerte y claro, aunque hubo niños que necesitaron reforzarlo, todos excepto el niño que no asistió a la obra, pero actuaron de acuerdo a su personaje, todos participaron en su presentación de la obra excepto el niño que no asistió. Respecto al guion que se escribió, colocaron autor, escribieron título de la obra, mencionaron los personajes, se hizo un prólogo, se dividió su guion teatral en actos y escenas, tuvo un planteamiento, nudo, clímax y desenlace, colocaron diálogos usando guion largo y acotaciones, así como signos ortográficos.

La interpretación que se hizo fue que se elaboró solo un guion teatral de manera grupal y hubo niños que faltaron y no completaron el guion, aunque se les hizo la observación, pero si ocuparon la silueta para hacerlo y aunque lo entregaron en destiempo lo terminaron.

Fig. 53 Lista estimativa sobre las características de la obra de teatro

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA OBRA DE TEATRO														
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)													
	ESTUDIANTES E INDICADORES	Se cumplió con la escenografía	Se cumplió con el vestuario	Se aprendió los diálogos	Habló fuerte y claro	Actuó de acuerdo al personaje	Participo en la presentación de la obra	Escribió la obra de teatro completa						
Autor								Título	Personajes	Prologo	Actos y escenas	Planteamiento, nudo, clímax y desenlace	Diálogos	Acotaciones
1 LESLIE TAMARA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2 JONATHAN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3 NICOLE JAZLYN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4 IAN ERNESTO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5 ALEXIS SANTIAGO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2
6 VALERIA ARACELY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7 NAOMI JOSELYN	3	3	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1
8 CRISTIAN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9 LEONARDO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10 BRYAN EMIR	3	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
11 TLALLI YACI	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
12 YORLEY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13 JIMENA	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
14 MARCO ANTONIO	1	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2
15 VICTOR DANIEL	2	3	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2

Respecto a las microhabilidades actitudinales, se analizó que la mayoría fueron autónomos en la creación de su obra al momento de compartir y proponer para la

transformación del cuento a obra, pero también el momento de interpretar su personaje y decir los diálogos, respecto a la participación para crear la obra hubo niños que no asistieron a la escuela y no fueron partícipes de ello, pero sí al momento de presentarla y respecto al hábito de escritura considero que aún les falta adquirirlo debido a que es un proceso que va poco a poco, sin embargo participan en el diario escolar si participan demostrando que escriben sobre lo que ellos desean contar.

En la interpretación la obra de teatro fue un proyecto que retomó el lenguaje en general al momento de leer la obra, hacer la silueta, en la escritura porque transformaron el cuento a obra y en la oralidad cuando actuaron, fue un proyecto que enriqueció mucho el trabajo de los niños y donde se notó mucho la participación de los padres para en la construcción del vestuario y escenario.

Fig. 54 Lista estimativa sobre las microhabilidades de adquisición de actitudes en la obra de teatro

Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de actitudes en obra de teatro			
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)		
ESTUDIANTES	MICROHABILIDADES DE ADQUISICIÓN DE ACTITUDES		
	Autonomía	Participación	Hábito de escritura
1 LESLIE TAMARA	3	3	3
2 JONATHAN	3	3	2
3 NICOLE JAZLYN	3	3	3
4 IAN ERNESTO	2	2	2
5 ALEXIS SANTIAGO	1	1	1
6 VALERIA ARACELY	3	3	2
7 NAOMI JOSELYN	3	3	3
8 CRISTIAN	1	1	1
9 LEONARDO	2	2	1
10 BRYAN EMIR	1	1	1
11 TLALLI YACI	3	3	2
12 YORLEY	3	3	3
13 JIMENA	2	2	1
14 MARCO ANTONIO	1	1	1
15 VICTOR DANIEL	1	1	1

La carta. Se elaboró la carta para pedir permiso en el primer proyecto de asistir todos a la escuela y ocupar el patio, y a los papás para pedir permiso de asistir, pero no fue posible por las condiciones de la pandemia que se vivían en ese momento.

Se presentan las características de la carta y después las microhabilidades desarrolladas en el mismo: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En cuanto a su estructura se analiza que la mayoría coloca fecha y lugar en sus cartas, destinatario y además es real porque fue dirigida a la directora y padres de familia, escriben un saludo, el cuerpo de la carta en donde explican y piden los permisos, se despiden en su carta, usan posdata para agregar algo más, escriben su nombre y firma como remitentes, el uso del lenguaje formal es utilizado en la carta de la directora y papás, sí conocen el propósito comunicativo de la carta por el proyecto y su finalidad, está escrita en primera persona al ser ellos los que la escriben. La interpretación es que la gran mayoría se esmeró en las cartas y utilizaron la silueta como guía para escribirla tomando en cuenta sus características, se hizo para la directora una sola carta, pero tomando en cuenta la de todos como una primera y segunda escritura hasta llegar a la que se entregó a la directora y a sus papás.

Fig. 55 Lista estimativa sobre las características de la carta

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA CARTA											
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)										
ESTUDIANTES E INDICADORES	Escribe fecha y lugar	Coloca destinatario	Escribe un saludo	Cuerpo de la carta	Despedida	Usa posdata	Escribe remitente y firma	Utiliza lenguaje formal o informal	Conoce el propósito comunicativo de la carta	Conoce el propósito comunicativo de la carta	Escribe en 1ra persona
1 LESLIE TAMARA	3	3	1	2	3	3	3	3	3	3	3
2 JONATHAN	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
3 NICOLE JAZLYN	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
4 IAN ERNESTO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5 ALEXIS	1	3	1	2	1	1	3	2	3	3	3
6 VALERIA	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
7 NAOMI	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3
8 CRISTIAN	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9 LEONARDO	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
10 BRYAN EMIR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11 TLALLI YACI	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3
12 YORLEY	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
13 JIMENA	3	3	1	2	2	1	3	2	3	3	3
14 MARCO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15 VICTOR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16 DAVID	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
17 CAMILA	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
18 DONOVAN	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
19 SALVADOR	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
20 MAIA RENATA	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1
21 AMELIA JANAI	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
22 VANESSA	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3
23 XIOMARA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
24 PAULO CESAR	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3
25 VAIRON	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	3
26 ZAIRA JAZMIN	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3
27 MELISSA	1	3	3	2	1	1	1	3	2	3	3
28 JOSE	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29 MILDRED	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1

Respecto al análisis elaborado sobre las microhabilidades procedimentales al momento de hacer la carta fueron dos: en las psicomotrices es que necesitan mejorar su limpieza, letra y presentación esto porque apenas iniciaban el ciclo escolar cuando se aplicó este instrumento y al trabajar a distancia los niños descuidaban esa parte, así mismo en las cognitivas hubo niños que casi no participaban en Zoom para proponer lo que diría la carta, otros lo compartieron y en el momento se fue reconstruyendo, además de generar el objetivo de la carta y sobre todo con un destinatario real, también la mayoría elaboró su carta a sus papás y a la directora de manera individual y en la revisión elaborada se atendió por Classroom y los niños atendieron las observaciones hechas, haciendo su primera y segunda escritura. La interpretación es que la carta final hecha entre todos fue una construcción grupal, de la cual se retomaron ideas de las que cada uno elaboró respecto a la directora y la individual para cada uno, cuando la situación es real y no ficticia los niños ponen mayor empeño y además de que son actividades propuestas por ellos mismos lo que hace tengan el interés de involucrarse y además noten la funcionalidad de los textos.

Fig. 56 Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de procedimiento en la carta

Lista estimativa sobre microhabilidades de adquisición de procedimiento								
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)							
ESTUDIANTES	MICROHABILIDADES DE ADQUISICIÓN DE PROCEDIMIENTO							
	PSICOMOTRICES			COGNITIVOS				
	Caligrafía	Lateralidad	Espacialidad	Planificar		Redacta	Revisa	Mejora
				Genera ideas	Formula objetivos			
1 LESLIE TAMARA	2	3	3	2	1	3	3	3
2 JONATHAN	2	3	3	3	3	3	3	3
3 NICOLE JAZLYN	3	3	3	3	2	3	3	3
4 IAN ERNESTO	3	3	3	3	3	3	3	3
5 ALEXIS SANTIAGO	1	1	1	1	1	1	1	1
6 VALERIA ARACELY	2	3	3	3	2	3	3	3
7 NAOMI JOSELYN	2	3	3	3	2	3	3	3
8 CRISTIAN FERNANDO	1	1	1	1	1	1	1	1
9 LEONARDO RAFAEL	2	3	3	3	2	3	3	3
10 BRYAN EMIR	1	1	1	1	1	1	1	1
11 TLALLI YACI	2	3	3	3	3	3	3	3
12 YORLEY	3	3	3	3	3	3	2	2
13 JIMENA	2	3	3	3	2	3	2	2
14 MARCO ANTONIO	1	1	1	1	1	1	1	1
15 VICTOR DANIEL	1	1	1	1	1	1	1	1
16 DAVID	2	3	3	3	2	3	2	2
17 CAMILA LIZETH	2	3	3	3	2	3	3	3
18 DONOVAN FARID	2	3	3	3	2	3	3	3
19 SALVADOR ISRAEL	2	3	3	3	2	3	3	3
20 MAIA RENATA	3	3	3	3	2	3	3	3
21 AMELIA JANAI	2	3	3	3	3	3	3	3
22 VANESSA XIMENA	2	3	3	2	2	2	2	2
23 XIOMARA	2	2	2	2	2	2	2	2
24 PAULO CESAR	2	2	2	2	2	2	3	3
25 VAIRON ALDAIR	2	2	2	2	2	2	1	2
26 ZAIRA JAZMIN	1	2	2	3	2	3	2	3
27 MELISSA	1	1	1	1	1	1	1	1
28 JOSE ANTONIO	1	1	1	1	1	1	1	1
29 MILDRED AIXA	2	3	3	3	3	3	2	2

El informe de experimento. Se elaboró con el bloque dos en donde se interrogó el texto del informe sobre la medusa sumergible y con el que se elaboró la silueta del texto, de manera conjunta elaboramos un informe entre todos sobre la lámpara de lava y de manera individual para hacer el concurso cada uno realizó su informe. Se muestran las características del informe de experimento y después las microhabilidades desarrolladas en el mismo: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Respecto al análisis de las características del informe de experimento todos los niños cumplieron con su material excepto tres que no asistieron el día del concurso, reconocieron el propósito del texto por propuesta de ellos y de acuerdo al proyecto, los niños se tomaron de manera madura las decisiones sobre quien desearía iba a ganar de acuerdo al experimento presentado, respecto a su informe escrito se observó que colocaron título, escribieron un dato interesante y explicación científica del fenómeno a experimentar, aquí cada uno tuvo que investigar en diferentes fuentes, escribieron el nombre del experimento, una breve explicación de lo que consistía, los materiales, el proceso lo describieron, usaron imágenes, el lenguaje fue formal y elaboraron su conclusión.

Algo interesante de resaltar en la interpretación es que Amelia sacó su libretita y les dijo a todos que de su experimento presentado se le hicieran algún comentario como se hacía en el diario: felicitaciones, dudas o sugerencias.

Los niños que no participaron porque no asistieron el día que correspondía a la presentación de experimentos y solo un niño necesitó reforzar la elaboración del informe debido a que no utilizó su silueta, el resto lo logró construir, usando la silueta.

Fig. 57 Lista estimativa sobre las características del informe de experimento

LISTA ESTIMATIVA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DEL INFORME DE EXPERIMENTO												
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)											
ESTUDIANTES E INDICADORES	Traer materiales para el experimento	Conoce el propósito del experimento	Comparte y respeta ideas en el concurso	Escribe el informe del experimento								
				Título	Introducción: dato interesante	Nombre del experimento	Breve explicación del experimento	Materiales	Instrucciones o proceso	Imágenes o dibujos	Utiliza lenguaje forma	Conclusiones
16 DAVID	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17 CAMILA LIZETH	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18 DONOVAN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
19 SALVADOR	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
20 MAIA RENATA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
21 AMELIA JANAI	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22 VANESSA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
23 XIOMARA	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	1
24 PAULO CESAR	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2
25 VAIRON ALDAIR	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26 ZAIRA JAZMIN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
27 MELISSA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
28 JOSE ANTONIO	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
29 MILDRED AIXA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Uso de diversas estrategias. Se presentan algunas de las estrategias lúdicas que aportan en la producción de textos literarios e informativos.

El análisis respecto a estas estrategias utilizadas en textos literarios, es que la estrategia historias para manipular se ocupó en el cuento elaborado de la película vista en el proyecto Cinescuela donde cada niño reconstruyó el final diferente de la misma película, la estrategia de técnica 1+1=1 que es muy semejante a la del binomio fantástico se ocupó en la creación de su personaje protagónico para posterior elaborar el cuento de terror del primer proyecto *Fiesta después del COVID-19*, para la elaboración del poema se ocuparon tres técnicas la de las metáforas para que los niños escribieran su calaverita literaria, el uso de imágenes como inspiración y el dar palabras clave como base para que las transformaran en versos, luego en estrofas y finalmente el texto completo, no se realizó ninguna estrategia solo transforma el cuento en obra usando la interrogación y módulo de escritura, se usó la técnica del dibujo o imagen para elaborar e ilustrar la leyenda, se elaboraron los textos literarios con estrategias lúdicas antes mencionadas, en un ambiente escolar, social y familiar al estar involucradas todas las partes y tomando en cuenta el contexto.

La interpretación es que el uso de las estrategias de redacción y de gramática de la fantasía, siendo estrategias lúdicas y que fomentan a la motivación, imaginación, creatividad, permiten a los estudiantes producir textos funcionales de acuerdo a sus necesidades e interés.

Fig. 58 Lista de cotejo para evaluar la participación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de los textos literarios

Lista de cotejo para evaluar la participación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de textos literarios																					
Estudiantes	CUENTO				POEMA				OBRA DE TEATRO		LEYENDA		Cuento, poema, obra de teatro y leyenda								
	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica histórica para manipular		Desarrolla su creatividad aplicando la técnica 1+1=1		Se siente interesado y motivado por escribir sus textos usando la estrategia binómica fantásticos		Desarrolla su creatividad aplicando la técnica de palabras, frases y redacciones		Desarrolla su creatividad aplicando la técnica de las metáforas		N/A		Desarrolla su creatividad aplicando la técnica dibujos o imágenes		Usa estrategias lúdicas para producir sus textos literarios		Produce los diversos tipos de texto en el ambiente escolar, familiar y social		Muestra los diversos tipos de texto en el contexto escolar, familiar y social		
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1 LESLIE TAMARA	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
2 JONATHAN	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
3 NICOLE JAZLYN	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
4 IAN ERNESTO	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
5 ALEXIS SANTIAGO	N/A	N/A		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
6 VALERIA ARACELY	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
7 NAOMI JOSELYN	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
8 CRISTIAN FERNANDO	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
9 LEONARDO RAFAEL	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
10 BRYAN EMIR	N/A	N/A		X		X		X		X		X		X		X		X		X	
11 TLALLI YACI	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
12 YORLEY	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
13 JIMENA	N/A	N/A	X		X		X		X		X			X		X		X		X	
14 MARCO ANTONIO	N/A	N/A		X		X		X		X		X			X		X		X		
15 VICTOR DANIEL	N/A	N/A		X		X		X		X		X			X		X		X		
16 DAVID	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
17 CAMILA LIZETH	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
18 DONOVAN FARID	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
19 SALVADOR ISRAEL	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
20 MAIA RENATA	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
21 AMELIA JANAI	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
22 VANESSA XIMENA	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
23 XIOMARA		X	X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
24 PAULO CESAR		X	X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
25 VAIRON ALDAIR		X	X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
26 ZAIRA JAZMIN	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
27 MELISSA	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
28 JOSE ANTONIO	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		
29 MILDRED AIXA	X		X		X		X		X		X		N/A	N/A	N/A	N/A	X		X		

El análisis respecto a las estrategias utilizadas en textos informativos fue que, el producir la carta en una situación real y no ficticia, con destinatarios reales, permite que los niños se involucren más y tenga sentido lo aprendido porque lo ocupan en la realidad, el que los estudiantes ocupen el dibujo o imagen, como herramienta para poder ilustrar su informe, ayudo sobre todo el procedimiento al momento de explicar cómo elaborarlo y el tomar en cuenta el contexto de los estudiantes aporta en las producciones elaboradas partiendo de sus necesidades e intereses y que sean en diversos ambientes no solo escolares, además del uso de estrategias

lúdicas que impulsen su creatividad y los motiven a escribir textos informativos funcionales para su vida. La interpretación es que los niños reconocen la importancia de la producción de textos porque son funcionales.

Fig. 59 Lista de cotejo para evaluar la participación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de los textos informativos

Lista de cotejo para evaluar la participación de las estrategias utilizadas para el desarrollo de textos informativos										
Estudiantes	CARTA		INFORME DE EXPERIMENTO		Carta e informe de experimentos					
	Desarrolla su creatividad aplicando la técnica textos reales y verosímiles		Desarrolla su creatividad aplicando la técnica dibujos o imágenes		Usa estrategias lúdicas para producir sus textos literarios		Produce los diversos tipos de texto en el ambiente escolar, familiar y social		Muestra los diversos tipos de texto en el contexto escolar, familiar y social	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1 LESLIE TAMARA	X		N/A	N/A	X		X		X	
2 JONATHAN	X		N/A	N/A	X		X		X	
3 NICOLE JAZLYN	X		N/A	N/A	X		X		X	
4 IAN ERNESTO	X		N/A	N/A	X		X		X	
5 ALEXIS SANTIAGO	X		N/A	N/A	X		X		X	
6 VALERIA ARACELY	X		N/A	N/A	X		X		X	
7 NAOMI JOSELYN	X		N/A	N/A	X		X		X	
8 CRISTIAN		X	N/A	N/A		X		X		X
9 LEONARDO	X		N/A	N/A	X		X		X	
10 BRYAN EMIR		X	N/A	N/A		X		X		X
11 TLALLI YACI	X		N/A	N/A	X		X		X	
12 YORLEY	X		N/A	N/A	X		X		X	
13 JIMENA	X		N/A	N/A	X		X		X	
14 MARCO ANTONIO		X	N/A	N/A		X		X		X
15 VICTOR DANIEL		X	N/A	N/A		X		X		X
16 DAVID	X		X		X		X		X	
17 CAMILA LIZETH	X		X		X		X		X	
18 DONOVAN FARID	X		X		X		X		X	
19 SALVADOR	X		X		X		X		X	
20 MAIA RENATA	X			X	X		X		X	
21 AMELIA JANAI	X		X		X		X		X	
22 VANESSA XIMENA	X		X		X		X		X	
23 XICMARA	X			X	X		X		X	
24 PAULO CESAR	X		X		X		X		X	
25 VAIRON ALDAIR	X			X	X		X		X	
26 ZAIRA JAZMIN	X		X		X		X		X	
27 MELISSA	X		X		X		X		X	
28 JOSE ANTONIO		X		X		X		X		X
29 MILDRED AIXA	X		X		X		X		X	

Socialización de los proyectos. Se elaboró a través de lo que fue un periódico mural en el salón de clases, por parte de todos los niños y de la docente, que posteriormente se expuso en la escuela con algunos otros niños y maestro, así como la directora y posterior en el encuentro de *Niños contrayendo proyectos*.

El análisis fue que la mayoría propuso como elaborar el periódico y los que falta reforzar es porque no asistieron a clase, dentro del periódico si se utilizó lenguaje formal, si elaboraron su periódico de manera cooperativa, al ponerse de acuerdo de como presentarlo, organizarlo, diseñarlo y sin pelear, tomando en cuenta la opinión de todos, si identificaron el propósito del periódico al ser creación de ellos y al

reconocer que era para dar a conocer sus proyectos y todo el trabajo elaborado, si se tomó en cuenta el destinatario en la planeación del periódico: otros niños, sus papás, sus maestros, directora y ellos mismos, los niños llevaron fotografías de sus textos elaborados y sobre las actividades propuestas para los proyectos, se tomaron fotografías de todos los trabajos elaborados, se trató de elegir algunos textos de manera que todos aportaran al periódico, si aportaron ideas de manera que el periódico fuera atractivo, propusieron el título entre varios niños y se llegó al consenso, las secciones propuestas fueron por ellos y fue de acuerdo a los proyectos y a las actividades inspiradoras de unió CFpA.

La interpretación fue que el periódico fue un texto grupal propuesto por la docente para presentar sus trabajos y aprobado por los niños, en donde ellos aportaron grandes ideas para su elaboración y en la exposición de sus trabajos.

Fig. 60 Lista estimativa sobre el periódico mural

Lista estimativa sobre el periódico mural												
NIVELES DE LOS INDICADORES	LO CONSTRUYE (3) CONSTRUIDO PARCIALMENTE (2) POR CONSTRUIR (1)											
ESTUDIANTES	INDICADORES											
	Participa en la propuesta de diseño para el periódico mural	Utiliza lenguaje formal	Trabaja de manera cooperativa en la elaboración del periódico	Conoce el propósito del periódico mural	Da a conocer el trabajo realizado a través del periódico mural	Se toma en cuenta al destinatario	Aporta ilustraciones	Usa grafías	Tiene textos breves	Aporta para que la presentación sea llamativa	Propone título para el periódico	Coloca secciones
1 LESUE TAMARA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2 JONATHAN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3 NICOLE JAZLYN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4 IAN ERNESTO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5 ALEXIS SANTIAGO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6 VALERIA ARACELY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
7 NAOMI JOSELYN	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8 CRISTIAN FERNANDO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9 LEONARDO RAFAEL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10 BRYAN EMIR	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
11 TLALLI YACI	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
12 YORLEY	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
13 JIMENA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14 MARCO ANTONIO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15 VICTOR DANIEL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
16 DAVID	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
17 CAMILA LIZETH	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18 DONOVAN FARID	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19 SALVADOR ISRAEL	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20 MAIA RENATA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
21 AMELIA JANAI	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
22 VANESSA XIMENA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
23 XIOMARA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
24 PAULO CESAR	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
25 VAIRON ALDAIR	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
26 ZAIRA JAZMIN	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
27 MELISSA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
28 JOSE ANTONIO	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
29 MILDRED AIXA	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

8. Reflexiones

Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación de personalidades, que permite empoderar a los niños siendo participes en su propio aprendizaje, haciendo de ellos personas con voz, con autonomía, con libertad y en el que se toman en cuenta sus necesidades e intereses.

Algunos de los logros obtenidos fueron que los niños a través del trabajo elaborado, desarrollaron el espíritu de una vida democrática y cooperativa, en el que no solo se ve por el bien particular, si no por el bien común, desarrollando valores como la empatía y en el que permite que ellos mismos se vean como seres sociales y partes de una misma sociedad, en el que el trabajo con los demás ayuda, fortalece y enriquece sus aprendizajes.

Otro logro fue que los niños reconocieron que la producción de texto no es copiar, no es un proceso cansado y aburrido, eso depende del propósito comunicativo que se tenga, y en este espacio se dio cuenta que los estudiantes produjeron textos con sentido, con un objetivo y con una intencionalidad, que son útiles para sus necesidades o intereses, y que lo que se aprende en la escuela sirve para su vida cotidiana día y a día, en cada uno de sus proyectos los niños proponían, visualizaban, planeaban y de ello nacía la necesidad de producir un texto que era útil en ese momento, se notaban entusiasmados por cada proyecto porque era de acuerdo a sus intereses.

También los niños se dieron cuenta que el lenguaje no se fragmenta, el lenguaje es un todo, se puede leer para producir y producir para leer, en ambos procesos siempre está implícita la oralidad, por ellos el lenguaje es un todo que permite comunicarnos, y así lo comentábamos en clases, cada que un proyecto nuevo surgía había la necesidad de investigar, de leer, de comentarlo, exponerlo y de escribir, creando un texto.

Los estudiantes desarrollaron diversas microhabilidades tanto las conceptuales, en donde los niños si se preocupaban por la parte gramatical como la ortografía, la morfosintaxis, el léxico, la coherencia, la cohesión (desde la primera escritura hasta la

obra maestra) y la estética y presentación (haciendo uso de la silueta) en cada escrito elaborado, sin embargo no como lo más importante o primordial, porque también se tomó en cuenta las microhabilidades de procedimiento psicomotrices en la caligrafía, espacialidad y lateralidad, pero también en lo cognitivo al planificar generando ideas y formulado objetivos en cada proyecto y en la producción de cada texto, así como al redactarlo, revisarlo y mejorarlo con cada escritura, haciendo críticas constructivas, pero también en las microhabilidades actitudinales desde el desarrollo de la autonomía, para decir, en la participación y en el hábito de la escritura.

Sin duda también hubo obstáculos como lo fue la pandemia y que por supuesto influyeron en la IP, ya que no se contaba con las mismas condiciones que en clases presenciales, las clases fueron a la distancia donde se tenían la necesidad de conectarse por diferentes plataformas y los maestros tenían que ser hábiles tanto en el manejo de las mismas como para enseñar a usarlas a los niños, hacían un doble trabajo, además que en ocasiones el ruido en las videollamadas en línea era incomodo, pero también la conexión inestable hacía más difícil que los niños estuvieran atentos a la clase, algunos no prendían sus cámaras y no se sabía si realmente te estaban atendiendo, por otro lado había niños que no contaban con los recursos necesarios para las clases a distancia y había que ajustar las actividades, de manera que la escuela estuviera al alcance de todos, pero la parte de la interacción social se perdió y se notó una necesidad de comunicación, porque al entrar a clases presenciales los niños estaban muy entusiasmados en volver. Se dio cuenta que la tecnología juega un papel fundamental en la enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes, la tecnología vino a cambiar vidas, es por ello que hay que saber aprovechar todas las herramientas que contribuyan a la educación.

Y finalmente otro de los obstáculos notorios fue el ausentismo cuando se regreso a clases presenciales, los niños faltaban demasiado y eso también impedía en parte que los niños logran avanzar, pero a pesar de todo ello, los maestros siguieron enseñando a pesar de todas las condiciones y obstaculos, siempre por vocación se busca la manera de solucionar y con ello los niños siendo participes también lo hacen.

CONCLUSIONES

En el problema detectado se descubrió que los niños tenían desinterés y les parecía aburrida la producción de un texto, debido a que lo relacionaban con copiar textos y esto les provocaba que fuera cansado al reescribirlo, además que no entendían cuál era su uso, utilidad y sentido. Esta situación viene desde una trascendencia desde un panorama internacional y nacional, pues se nota que no se le da tanto peso a la producción de textos, diversos organismos de toma de decisiones apuestan por una enseñanza memorística, conductista y mecánica, enseñar a obedecer y donde lo que llaman calidad educativa, se reduce a pruebas estandarizadas y homogéneas, en ellas no se da la libertad de escribir, simplemente se reducen a contestar preguntas de opción múltiple, por ello los niños mencionan que es aburrido.

Y cuando en otras pruebas si se a evaluado la escritura solo se le da peso a los aspectos conceptuales y gramaticales de la escritura, dejando de lado otros aspectos como lo procedimental y actitudinal, se evalúa de manera cuantitativa y no cualitativa, por ello los niños no entienden cuál es el uso y utilidad que se le da a la misma, no entienden porque están escribiendo o para qué lo hacen.

Desde la intervención pedagógica se dio solución en la medida de lo posible y haciendo un gran esfuerzo al problema detectado, a través de los proyectos elaborados desde la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, en la que los estudiantes son los que decidieron que hacer cuando se les lanzaba la pregunta abierta y con base en ello elaboramos diversos tipos de textos literarios e informativos, creando conciencia en los niños respecto a que no se trataba de copiar un texto, si no que de ellos mismos lo crearan, ellos identificaban cual era el propósito comunicativo y por tanto sabían sobre el uso, utilidad y sentido que se le daba a cada texto elaborado.

Los niños se notaban entusiasmados, si bien es cierto al momento de compartirlos con los demás, de realizar una coevaluación de los mismos, entre pares, si se

enfocaban en la legibilidad de la letra y ortografía, cosa que se les hizo saber no era malo, pero no solo era en eso, si no en todo el proceso de la producción, como en los aspectos procedimentales como los cognitivos donde ellos planificaban el texto generando ideas, formulando objetivos, lo redactaban, lo revisaban y mejoraban haciendo uso de las estrategias didácticas de PpP sobre la interrogación de textos y el módulo de aprendizaje de escritura; o de los aspectos actitudinales donde participaban y eran autónomos al momento de llevar a cabo cada proyecto en sus producciones de textos y de vivir en vida cooperativa, viendo por el bien común de todos y no solo en lo individual, había niños que apoyaban a otros en las actividades planeadas y eso hacia que el ambiente fuera acogedor para el aprendizaje.

Para desarrollar la producción de textos literarios e informativos, también se usaron otras estrategias diferentes a las monótonas y enfocadas a cumplir con lo solicitado en planes y programas donde importa solo el resultado, dejando de lado el proceso. Estas estrategias creativas ayudaron a desarrollar no solo las microhabilidades de concepto, procedimiento y actitud, sino también a desarrollar la creatividad, entusiasmo, interés y motivación en los estudiantes, fueron propuestas por Cassany, Luna y Sanz: técnica de 1+1=1 ocupada para elaborar el personaje de su cuento de terror, palabras, frases y redacción y metáforas usadas para crear su poema haciendo su calaverita literaria, historias para manipular al completar otro cuento de terror pero con final diferente, dibujos e imágenes en cada producción de texto que elaboraban, y textos reales o verosímiles cuando hicieron su carta a la directora para pedir permiso sobre ocupar el patio y hacer su proyecto la fiesta después del COVID-19. Para estimular el interés y generar la motivación para la realización de la producción de textos literarios e informativos se utilizó las estrategias de Gianni Rodari con la gramática de la fantasía: binomio fantástico al hacer su personaje terrorífico en su cuento.

El contexto en el que se llevó a cabo la intervención pedagógica fue durante la pandemia por COVID-19, por lo que se comenzó con las clases a distancia en la que se emplearon diversas herramientas tecnológicas y digitales para favorecer la

producción de textos literarios e informativos como: *Padlet*, *Zoom*, *Meet*, *Classroom*, *Jamboard*, *Youtube*, entre otras, tanto en computadora como en celulares, se realizaron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, creando vida cooperativa y democrática, los niños y padres de familia se notaban angustiados por no saber usar todas las herramientas digitales, pero se fue autodidacta al aprender a manejarlas viendo tutoriales, para después ser apoyo y enseñar a niños y padres de familia, aunque al principio fue caótico, poco a poco se iba acostumbrando a vivir en esa nueva normalidad.

Con el *Padlet* se hizo el diario del grupo y el uso de paredes digitales en el que los niños iban compartiendo sus producciones y otros podían hacer críticas constructivas, felicitar o preguntar. Se ocupó el *Zoom* y *Meet* para conectarse de manera sincrónica, es decir, al mismo tiempo y así poder compartir y elaborar tanto las producciones de la CFpA, como los proyectos incluyendo cada estrategia utilizada y haciendo usos de pizarrones virtuales como el *Jamboard* para que los niños también escribieran y participaran en las clases o el *Classroom* donde los estudiantes subían sus actividades y se les daba retroalimentación, esta herramienta se podía utilizar de manera asincrónica igual que el *Padlet*, porque cada quien podía entrar a la hora que podía. Cuando se regresó a lo presencial y por bloques, hubo actividades como la representación de una obra de teatro en la que los estudiantes transformaron un cuento a un guion teatral y en la que los padres participaron, pero que desafortunadamente no pudieron asistir porque las medidas para evitar contagios era la no aglomeración, por lo que *YouTube* fue una excelente herramienta para compartir su trabajo.

Los padres de familia se involucraron en su mayoría a las actividades de los proyectos, cuando colaboraron con la escenografía de la obra de teatro, al procurar el material cuando se hicieron los experimentos, al cooperar con la compra de alimentos y bebidas que se vendieron en el CinEscuela, al llevar a sus hijos disfrazados en el concurso de la fiesta después del COVID-19, al hacer sus aportaciones con críticas constructivas al trabajo hecho en cada proyecto, para

enriquecer el trabajo o incluso a proponerse para hacer alguna actividad en los proyectos.

Por otro lado, las competencias construidas se alcanzaron en gran medida, comenzando con la competencia general en la que los niños si produjeron diversos tipos de textos literarios e informativos, desde su interés por los proyectos elaborados por medio de diversas microhabilidades de escritura, teniendo una funcionalidad y de forma creativa. Los niños en las producciones desarrollaron estas microhabilidades conceptuales (gramática, coherencia, estética, cohesión y léxico), procedimentales psicomotrices (caligrafía, lateralidad y espacialidad); procedimentales cognitivos (planificar, redactar, revisar y mejorar) y actitudinales (autonomía, participación activa y hábitos) en sus producciones al conocer las características de los diversos tipos de textos literarios e informativos, al identificar y elaborar las siluetas que guiaban su escritura, teniendo un propósito comunicativo para cada tipo de texto, sabiendo utilizar el lenguaje formal o informal según la intención comunicativa del texto y al socializar las producción.

Además de desarrollar su creatividad como parte de estas competencias usando estrategias lúdicas para producir sus textos, fomentando el interés y motivación en los niños. También al cierre de la intervención los niños dieron a conocer a través de un periódico mural todos sus proyectos y producciones de textos a la comunidad, en el que también desarrollaron competencias identificando para quien sería dirigido el periódico mural, la propuesta del diseño, el propósito comunicativo y realizando de manera cooperativa.

El pensamiento que tenía respecto al lenguaje, en específico a la escritura, era que los niños tenían que aprender a escribir, pero poniendo énfasis en los aspectos gramaticales y sin tomar en cuenta sus necesidades e intereses, me limitaba a enseñar contenidos que están establecidos en los planes y programas de estudios, enfocándome en lo que ellos debían aprender, sin tomar en cuenta su opinión, solo yo planeaba las actividades.

Ahora me doy cuenta que incluirlos en su propio proceso de aprendizaje, tomar en cuenta sus intereses, necesidades, su opinión, porque eso a todos nos enriquece, mi actuar depende de mi formación y me siento contenta de seguir aprendiendo cosas positivas que me hacen crecer en el ámbito no solo académico y profesional, sino personal. Desde Pedagogía por Proyectos, considero que me quedó con el que los niños tienen el poder y capacidad, de formar parte de lo que quieren aprender, cómo hacerlo, en su evaluación y sobre todo que tenga funcionalidad y sentido lo que ellos escriban.

La producción de textos no se reduce a copiar o a trazar letras, la producción de textos es crear un texto que permita ser medio y herramienta poderosa de comunicación para alzar la voz y expresar ideas, pensamientos, emociones, que tenga un sentido, una intencionalidad. Además, trasciende en el tiempo porque perdura, la producción es parte del lenguaje y no está separada de la lectura, ni de la oralidad, porque el lenguaje no se fragmenta. La lectura y la escritura son parte de la vida cotidiana del ser humano y sirven como medio de enriquecimiento personal.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Álvarez, J. L., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Álvarez Uria, F. (1999). *La escuela y el espíritu del capitalismo. En, Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad. (Congreso Internacional de didáctica) (Vol. I)*. Madrid: Morata.

Ander Egg, E. (1982). *Estudio- Investigación - Diagnóstico, en Metodología y Práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El Ateneo.

Ander Egg, E. (1989). *La práctica de la animación sociocultural, en: La animación y los animadores*. Madrid: Narcéa.

Andere, E. (2013). *Las políticas públicas en educación en el México del siglo XXI, en La educación rota. Sistema y política en contra del aprendizaje en México*. México.

Arriarán, S. (2010). *Hermenéutica e investigación educativa*. 42-49. (R. Martínez Castedo, Entrevistador)

Azofra, M. J. (1999). *Cuadernos metodológico. Cuestionarios*. Madrid: CIS.

Barkley, e. F. (2007). *Técnicas de aprendizaje*.

Barriga Arceo, F. D., & Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México.

Barzboza Peña, F. D., & Peña González, F. J. (2010). *Integración lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica*. Educere, 53-61.

Basurto González, O. T. (2006). *El modelo comunicativo de Juan Mayor. “Las estrategias de los docentes de español, en las prácticas de expresión oral, que contribuyen a consolidar la competencia oral en los estudiantes de primer año de*

secundaria". Tesis inédita para obtener el grado de maestría en UPN Ajusco. México, México.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y metodología.* La muralla.

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela.* México: SEP.

Brenner, M. A. (08 de junio de 2019). *Innovación educativa: El "neuroneoliberalismo" pedagógico político.* Rebelión.

Buisán, & Marín, C. (2001). *Tema 1 Conceptualización del diagnóstico pedagógico. Tema 2 Los procesos del diagnóstico.* UPN Durango: Basado en Marín.

Carr, W. (1999). *Educación y democracia: Ante el desafío posmoderno.* Gran Bretaña: Morata.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua.* Barcelona: Grao.

Cassany, Daniel, Luna, M., & Sanz, G. (2002). *"Expresión escrita" en Enseñar lengua, Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura Núm. 117. 8a, Edic.* Barcelona: Grao.

Cassany, Daniel, Luna, M., & Sanz, G. (2002). 1. *Situación actual, 2. Hacia un proyecto de enseñanza de la lengua y 3. El aprendizaje de la lengua, en Enseñar lengua. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura Núm. 117 8.* Barcelona: Grao.

Coll Lebedeff, T. (Mayo - junio de 2013). *La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación.* (M. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, Ed.) *El cotidiano*, 43-54.

Coll, C. (2006). *La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula,* en Castorina, José A. et al, *Piaget en la educación.*

Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro.* Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, d. I. (2018). *El Manual Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos. Educación primaria*. México: Secretaria de Educación Pública.

Ferrer, J. (2010). *I.U.T.A. Obtenido de SECCIÓN 02 DE HIGIENE Y SEGURIDAD INDUSTRIAL.. Tema Sencillo. Imágenes del tema: luoman. Con la tecnología de Blogger.:* <http://metodologia02.blogspot.mx/p/tipos-de-muestreo.html>

García, T. (2005). *Población y muestra*.

Gaskins, I., & Elliot, T. (2005). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Argentina: Paidós.

Goodman, K. & Y. Goodman (1993). *Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total. (Whole-lenguaje), En Vygotsky y la educación*. Luis C. Moll (Comp.) Buenos Aires, Aiqué.

Gómez Gómez, B. P. (2018). *Producción de textos narrativos con niños de tercero de primaria*. Bogota, Colombia.

Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Inhelder, I. (1990).) *Los problemas o contribución de la psicología genética, en Aprendizaje*.

Jara Tapia, C. C. (2013). *Lectura y escritura inicial. Aproximaciones desde la pedagogía poética de Gabriela Mistral*. Ciudad de México.

Jolibert, J., & Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. Chile: LTDA.

Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Argentina: Manantial.

Jurado, F., Lomas, C., & Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. ¿Por cuál educación luchamos?* México: Castellanos Editores.

Kaufman, A. M., & Elena, R. M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Latorre, A. (2012). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Madrid, España: Paidós.

Lomas, C., A. O., & Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Merlos Lule, M. d. (2015). *Proyecto mis amigos los animales. una oportunidad de expresión oral y escrita*. Ciudad de México.

Moya, C. (1996). *Proyecto educativo: herramienta para el diseño del trabajo escolar, en Apuntes para el Proyecto de Intervención Educativa CPU*. Barcelona, España.

Murillo Torrecilla, F. J. (2010-2011). *Investigación acción (Métodos de investigación en Educación Especial)*.

Ortega, F. (2017). *Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 43-62.

Pérez Rocha, M. (27 de junio de 2014). *Propuesta de acción para la transformación educativa. Consejo de transformación educativa*.

Peréz Vega, M. d., & Gómez Jiménez, R. G. (2004). Revista Entre Maestr@s. *La expresión y la intimidad en los espacios de la correspondencia escolar*, 13-20. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Piña Osorio, J. M. (1997). *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. Perfiles Educativos, 1-22.

Porlán, R., & Martín, J. (2004). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula, Colección investigación y enseñanza*. Sevilla: Díada.

Rico Gallegos, P. (2011). *Cómo elaborar un diagnóstico en la escuela, en Apuntes para un diagnóstico pedagógico*. Zitácuaro, Michoacán, México: Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Santafé de Bogotá : Panamericana.

Sanvicente, C., & Violeta, S. (15 de 03 de 2013). *Vivir produciendo textos Josette Jolibert. UPN Tesina Modalidad Monografía*. CDMX, México.

Sepúlveda Castillo, L. A. (2011). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. España.

SEP. (2004). *Programa de educación preescolar*. México.

SEP. (2010). *Acuerdo 592 Por el que se establece la articulación de la RIEB*. México.

SEP. (2011). *Plan de Estudios de Educación básica. I. Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios*. México.

SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. I. Planteamiento curricular*. México.

SEP. (2019). *Los primeros pasos hacia la Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación*. México.

Silva Arciniega, M. d., & Brain Calderón, M. L. (2015). *Validez y confiabilidad del estudio socioeconómico. Salud pública y trabajo social*. México: dgapa.

Suárez H, D. (2006). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares*. Entre maestr@s, 73-87.

Tobón, S. (2017). *Evaluación Socioformativa Estrategias e Instrumentos*. USA: Kresearch.

Torres, J. A., & Vargas Lozano, G. (2010). *Competencias en educación, ¿Lo idóneo para un país como México?* México: Torres Asociados.

Vargas Castro, J. (2008). *La globalización como contexto del desarrollo local. El desarrollo en el contexto de la globalización*. Edo. México: programa.

Vásquez Guzmán, L. M. (2013). *Un cuento donde yo no decidí qué escribir: narrativas de niñas y el sentido de su educación escolar*. Medellín.

Villaseñor, Y. (2007). *Propósitos y objeto de la Didáctica de la lengua UPN Documento inédito*. México.

Hemerográficas

Velázquez Barriga, L. M. (13 de febrero de 2019). *Los poderes externos de la evaluación y la calidad*. La jornada.

Velázquez Barriga, L. M. (19 de abril de 2019). *Memorándum: contexto, discurso y contenido*. La jornada.

Electrónicas

Bonilla, L. (08 de Febrero de 2021). You Tube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=rfBIW-7LoXo>

DIE-CINVESTAV. (22 de agosto de 2008). <https://www.blogger.com/about/>. Obtenido de https://www.blogger.com/about/:_http://unareformaimprovisada.blogspot.com/

Feuerstein, R. (20 de agosto de 2012). Blind productos. Obtenido de Blind productos: <Http://Easb2003.Bligoo.Com/Content/View/255882/Feuerstein-Y-El-Aprendizaje-Mediado.Html>

Gil Antón, M. (28 de Octubre de 2020). You Tube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=AaVGTa1LR7U>

Schwarz, M. (18 de septiembre de 2017). You tube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=FG652PTDZcw&t>

Secretaría de Educación Pública (09 de enero de 2018) You Tube. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es>.

ANEXOS

Anexo 1. Formato diario de campo del profesor

Escuela: Profr. José Palomarez Quirós Localidad: Uso de plataforma Zoom. Alcaldía: Iztapalapa Profesor investigador: Itzel Hernández Villafuerte Contexto, grupo y/o tema de estudio: 6to B Tiempo de observación: 20:15 a 22:00 a.m.		Fecha: 12/10 /2020
Descripción de la actividad	Análisis en el sentido de la reflexión sobre los hechos	Asunto (hacer notas de campo respecto a un tema específico)
<p>El día de hoy por la celebración del día del amor y amistad se realizó una clase virtual en la noche, de manera que los chicos tuvieran la libertad de proponer un horario de trabajo que les agradara y no común.</p> <p>De entrada se pregunto sobre el significado del día de l amor y amistad y porque creen que los sigamos celebrando, se escucharon algunos comentarios, despues se presento una leyenda referente al día de San valentin y un cuento llamado “Un puñado de besos” en el que los estudiantes iban comentando sobre ambos textos y el mensaje que les daba, algunos participaron y se noto un poco inquietante a Iván y Oscar principalmente ya que estaban jugando en el chat, además que se me fue la conexión varias veces y la clase me saco en varias ocaciones mientras presentaba la pantalla para visualizar los textos y mientras comentabamos, fue un poco estresante y difícil, además porque los estudiantes se estaban distrayendo y no ponian mucha atención.</p> <p>Después se le pidio previamente realizaran un video dedicando algunas palabras al grupo y se fueron presentando algunos videos en la clase, posteriormente para que todos los tuviera se compartio en el grupo de Whatsapp. Finalmete también se les pidio algunos materiales para realizar un portarretrato para dedicar alguna persona en especial y se trabajo durate la clase la elaboracion del mismo, en esta actividad se noto mas tranquilidad y relajación, ya que participaban mas ordenadamente y mostraban su trabajo, además de compartir una carta que días previos se había trabajado y que realizaron para intercambiarlas con algún compañero o dedicadas algún ser querido.</p>	<p>¿Cómo poder tener la atención de todos los estudiantes? ¿Cuáles serían algunas estrategias para que no jugaran en el chat y prestaran más atención? ¿Cómo hacer para que todos los estudiantes participen en clase dando sus comentarios? ¿Cómo hacer para que los estudiantes realicen las actividades? ¿De qué manera poder apoyar o motivar para que se conecten?</p>	<p>La interacción de los niños a distancia es un poco limitada ya que algunos prenden sus cámaras y otros no, se empezó con una sesión por Zoom y después de fueron aumentando a tres.</p> <p>El uso de las plataformas es favorable en cuanto al desarrolliendo, pero es necesario seguir actualizando y ser más dinámica en las clases.</p> <p>Conocimientos previos del tema del día del amor y amistad Resolución del ejercicio al comentar sobre los textos y al realizar el video y la carta Comportamiento de mis estudiantes en el trabajo a veces se distraen con facilidad, no prenden la cámara o juegan en el chat, otros participan y están atentos, creo que varea el comportamiento de cada uno</p> <p>La manera en la que trabajo, pienso que tiene aciertos, pero también tiene dificultades y es necesario detectarlos para trabajar en ello, como hacer que los estudiantes participen más en las clases Se ve en las maneras de escribir que necesitan apoyo no solo en la ortografía y gramática, si no en el vocabulario que es escaso, coherencia, utilización de adjetivos, adverbio, que puedan expresar con más claridad sus ideas.</p>

Escuela: Profr. José Palomarez Quirós Localidad: Uso de plataforma Zoom. Alcaldía: Iztapalapa Profesor investigador: Itzel Hernández Villafuerte Contexto, grupo y/o tema de estudio: 6to B Tiempo de observación: 8:00 a 9:30 a.m.		Fecha: 22/02 /2021
Descripción de la actividad	Análisis en el sentido de la reflexión sobre los hechos	Asunto (hacer notas de campo respecto a un tema específico)
<p>Trabajamos con la adaptación de un cuento a obra de teatro, en clases pasadas revisamos la estructura de cada texto (obra y cuento), las diferencias y semejanzas a través de un cuadro comparativo.</p> <p>Los estudiantes eligieron un cuento que fuera más de su agrado, después leyeron su cuento y subrayaron con colores diferentes el planteamiento, nudo y desenlace, y detectaron los personajes.</p>	<p>¿De qué manera poder motivar a los estudiantes a que transformen un texto a otro? ¿Cómo lograr que puedan apropiarse de la estructura o características de los textos?</p>	<p>La interacción de los niños a distancia con algunos es escasa y no se conectan a las clases, o cuando se les pregunta algo no contestan y no prenden su cámara. Además, que cuando se busca por mensajes de WhatsApp ven los mensajes y se deja en visto.</p>

<p>Se les pidió que realizaran un primer borrador en el que transformarían su cuento a obra de teatro y revisamos un ejemplo en el libro de texto de un cuento “La camisa del hombre feliz” y como fue la estructura y adaptación del mismo cuento a obra de teatro, se escucharon algunas participaciones de las diferencias y semejanzas que se veían, así también de la estructura que tenían.</p> <p>Se anotó el título de la obra que es el mismo del cuento, los personajes y se dividió la obra en 3 escenas: escena 1 (planteamiento), escena 2 (nudo) y escena 3 (desenlace), además de agregar los diálogos de los personajes, las acotaciones, escenografía y buena presentación (limpieza, ortografía, conjugaciones verbales).</p> <p>Se explico que en educación artística con el material que tuvieran a mano podrían realizar el vestuario de sus personajes o los personajes con títeres y la escenografía que utilizarían para su obra.</p> <p>Posteriormente ya teniendo el borrador y mandarlo a Classroom, también se intercambiaría con sus compañeros a través de Classroom o WhatsApp para que también hicieran observaciones del trabajo, después se volvió a reescribir la obra con las observaciones realizadas, pero esta vez se les entrego un formato en el que ellos podían visualizar la forma que tenía en cuanto a la estructura de su obra, finalmente se entregó y se representó a través de un video que también me fue entregado y que ellos compartieron en el grupo de WhatsApp para ver el de sus compañeros, a algunos de ellos les apoyaron sus familiares y otros lo hicieron solito.</p> <p>En los trabajos revisados observo que algunos copiaron el cuento y no hicieron una buena adaptación, les falta la estructura de la obra, no hay diálogos de los personajes y solo narran o son muy pocos los diálogos y no toman en cuenta la historia por completo del cuento, la fragmentan, no pusieron acotaciones.</p> <p>Se planteo la realización de actividades de dispersión, los días viernes cada quincena y que consisten en actividades planeadas por los estudiantes sin ser actividades que exijan una entrega o calificación, simplemente para mejorar la convivencia y como relajación o distracción, serán llevadas a cabo de zoom. Se formaron los quipos a elección de ellos para planear la actividad dando ideas como (actividades de artes, lectura, juegos, etc.)</p>	<p>¿Cómo fomentar el desarrollo de la creatividad e imaginación?</p> <p>¿Por qué no son capaces de dar sugerencias a sus compañeros en sus trabajos y se limitan a decir que esta todo bien?</p> <p>¿Por qué les cuesta trabajo detectar en planteamiento, nudo y desenlace?</p> <p>¿Por qué lo padres de familia no se involucran en las actividades con sus hijos?</p> <p>¿Por qué si ya se ha visto el tema no logran apropiárselo?</p>	<p>El uso de las plataformas es adecuado, aunque al principio les costó trabajo, ahora son más hábiles, sin embargo, a veces se observa que ponen de pretexto la tecnología para no entregar o participar en las actividades.</p> <p>Conocimientos previos del tema respecto ambos tiempos de textos porque son textos que ya se habían trabajado en quinto grado y en el caso de los cuentos en noviembre Resolución del ejercicio fue fructífera para los que participaron ya que hubo también trabajos muy dedicados</p> <p>Comportamiento de mis estudiantes en el trabajo en algunos se nota el compromiso y el que lo disfrutaban, pero en otros se nota la indiferencia La manera en la que trabaje, pienso que debería de tomar más en cuenta la opinión de los estudiantes respecto a lo que desean hacer y de qué manera</p>
--	--	--

Anexo 2. Estudio socioeconómico <https://forms.gle/oAGqTd1tGPSTqASJA>

Estudio socioeconómico	
El presente instrumento tiene por objetivo conocer el perfil de los estudiantes, por tanto, la información proporcionada debe ser verdadera. Los datos que proporcione son confidenciales.	
INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE	
Nombre completo: Fecha de nacimiento: Entidad federativa de nacimiento: Alcaldía o municipio de nacimiento: CURP:	Grado y grupo: Edad: Sexo: Peso: Estatura:

<p>¿Sufre de alguna enfermedad? ¿Cuál? (De no tener escribir la palabra ninguna)</p> <p>¿Sufre de discapacidad?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visual 2. Lenguaje 3. Auditiva 4. Motriz 5. Física 6. Intelectual 7. Ninguna 	<p>¿Sufre de problemas de aprendizaje?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dislexia 2. Disgrafía 3. Discalculia 4. Dispraxia 5. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDHA) 6. Déficit de memoria 7. Déficit de comprensión 8. Trastorno de espectro autista (TEA) 9. Ninguna 10. Otra opción ¿Cuál? 	<p>¿Necesita de lentes? Si o No</p> <p>¿Regularmente cuántas horas duerme al día?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de 5 horas 2. 6 horas 3. 7 horas 4. 8 horas 5. Más de 9 horas
<p>¿Cuántas comidas realiza durante el día?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1 2. 2 3. 3 4. 4 5. 5 	<p>¿Cómo considera la alimentación que lleva?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adecuada 2. Inadecuada <p>¿Por qué?</p>	<p>¿Cuánto tiempo dedica a su estudio?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1 hora 2. 2 horas 3. 3 horas 4. 4 horas 5. 5 horas 6. 6 horas 7. 7 horas 8. Más de 8 horas
<p>¿Cuáles son las herramientas que utiliza para su estudio?</p> <p>¿Realiza alguna actividad extraescolar? Si o no ¿Cuál?</p> <p>¿Cuál es el espacio que utiliza dentro de su vivienda para estudiar?</p>		
<p>DOMICILIO Y CONTACTO</p>		
<p>Entidad federativa: Alcaldía o municipio: Calle, número y código postal:</p>	<p>Teléfono fijo o celular: Correo electrónico:</p>	
<p>INFORMACIÓN MADRE, PADRE Y/O TUTOR</p>		
<p>Nombre completo: Edad:</p>		
<p>Estado civil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soltero (a) 2. Casado (a) 3. Viudo (a) 4. Divorciado (a) 5. Unión libre 6. Separado 	<p>Grado escolar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sin estudios 2. Preescolar 3. Primaria 4. Secundaria 5. Bachillerato/ Preparatoria 6. Técnico 7. Universidad (Licenciatura / Ingeniero) 8. Posgrado (maestría / Doctorado) 	<p>¿A qué se dedica?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiante 2. Hogar 3. Empleado 4. Obrero 5. Profesionista 6. Agricultor 7. Ganadero 8. Otra opción ¿Cuál?
<p>¿Cuál es el ingreso que percibe mensualmente?</p> <p>¿Cuántos hijos (as) tiene? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, más de 10</p> <p>¿Sufre alguna enfermedad? ¿Cuál?</p>		
<p>SITUACIÓN FAMILIAR DEL ESTUDIANTE</p>		
<p>¿Algún miembro de la familia (con la que vive el estudiante) ha tenido o tiene COVID- 19? Si o No</p> <p>¿Quién o quiénes de los miembros de la familia (Con la que vive el estudiante) ha tenido o tiene COVID-19?</p>		

¿Qué tipo de familia tiene el estudiante? (Con la que vive)		Situaciones que se presentan en su familia:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuclear 2. Homoparental 3. Monoparental 4. Reconstruida, ensamblada o compuesta 5. De 3 generaciones o extensa 6. Adoptivas 7. Acogida 8. Sin hijos 9. Abuelos 10. Con padres separados 		
SITUACIÓN ECONÓMICA DE LA FAMILIA		
La casa en la que vive la familia es:	El material del techo de la vivienda es:	El material del piso de la vivienda es:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Propia 2. Alquilada o rentada 3. Prestada 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lámina (cartón, asbesto, madera) 2. Firme de concreto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tierra 2. Cemento 3. Mosaico, loseta, madera laminada 4. Loseta de granito o duela de pino 5. Canteras, parquet o duela de madera fina, alfombra

Señala el número de las siguientes características con las que cuenta su vivienda

Características - vivienda	0	1	2	+3
Piso o planta				
Sala				
Comedor				
Cocina				
Cuarto o habitación				
Baño				
Patio				
Cochera				
Jardín				

¿Con qué servicios cuenta su vivienda y comunidad?

Servicios	Si	No
Agua potable		
Luz eléctrica		
Drenaje		
Instalaciones de gas		
Línea telefónica		
Internet		
Tv de paga		
Vigilancia		
Alumbrado público		
Pavimento		
Transporte		
Escuela		
Centro de salud		
Mercado o tianguis		

Señala el número de los siguientes domésticos y aparatos con que cuenta su vivienda

Domésticos y aparatos	0	1	2	3	4	+5
Automóvil						
Camas						
Refrigerador						
Lavadora de ropa						
Secadora de ropa						
Estufa						
Tv						
Teléfono fijo						
Teléfono celular						
Horno de microondas						
Computadora o laptop						
Licuada						
Boiler/Caldera						
Radio/Stéreo						
DVD						

Anexo 3. Cuestionarios a estudiantes <https://forms.gle/twfu12Xn1fe9PJnD6>

1. ¿Qué es para ti la escritura?
2. ¿Te gusta escribir?
 - a) Mucho
 - b) Regular
 - c) Poco
 - d) Nada
3. ¿Por qué?
4. ¿Qué textos has escrito?
5. ¿Qué textos te gustan más (Puedes seleccionar más de un texto)?

a) Enciclopedia	l) Cuento
b) Informe de experimentos	m) Novela
c) Artículo de opinión	n) Historieta
d) Monografía	o) Obra de teatro
e) Noticia	p) Aviso
f) Biografía	q) Folleto
g) Relato histórico	r) Afiche
h) Carta	s) Receta
i) Reportajes	t) Instructivo
j) Entrevistas	u) Solicitud
k) Poema	v) Otro
6. ¿Cuál?
7. ¿Para ti es fácil escribir?
8.

a) Sí	b) Regular	c) No
-------	------------	-------
9. ¿Por qué?
10. ¿Cómo te gustaría que te enseñaran en la escuela a aprender a escribir tus propios textos?
11. ¿Tienes libros en tu casa (además de los de la escuela)? Si o no
12. ¿Cuántos?
13. ¿De qué género?
14. ¿Crees que sea importante escribir?
15. ¿Por qué?
16. ¿Qué problemas vives en casa, que dificultan tu aprendizaje en la escuela?
17. ¿Te gustan las clases a distancia? Si, no, regular
18. ¿Por qué?

19. ¿Qué necesitas para tener un mejor aprendizaje en las clases a distancia?
20. ¿Cómo podrían apoyarte tus maestros (as) para mejorar tu aprendizaje a distancia?

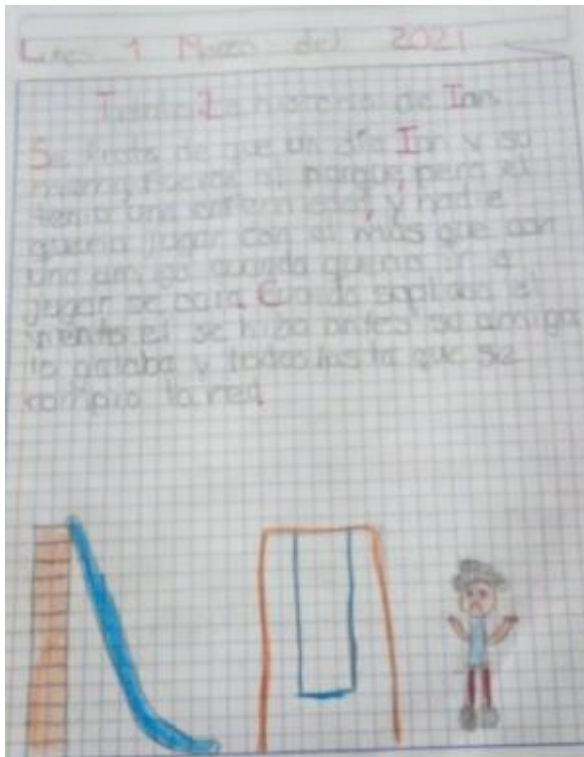
Anexo 4. Cuestionario a docentes <https://forms.gle/aRL3LbHga3nuYhZL6>

1. ¿Cómo define usted la escritura?
2. ¿Qué significa para usted la producción de textos?
3. ¿Usted escribe? Si, No, A veces
4. ¿Qué tipo de textos produce?
5. ¿Cree que es importante desarrollar la producción de textos en los niños? Si o No
6. ¿Por qué?
7. ¿Qué tipo de textos hace que los niños produzcan?
8. De acuerdo al programa de estudios, ¿Cómo se plantea que se trabaje la producción de textos del grado en el que se encuentra?
9. ¿Cómo motiva la producción de textos en el grado que tiene?
10. ¿Usted qué estrategias implementa para llevar a cabo la producción de textos?
11. ¿Qué observa en usted que contribuya a los niños en la producción de textos?
12. ¿A qué dificultades se enfrenta usted cuando trabaja con los niños la producción de textos?
13. ¿Qué habilidades tienen los niños que contribuyan para producir textos?
14. ¿Cuáles son las dificultades que observa en los niños para producir textos?
15. ¿Qué toma en cuenta para evaluar la producción de textos?
16. ¿Cree que exista continuidad en los contenidos programáticos de la educación básica en el aprendizaje de la producción de textos? Si o No
17. ¿Por qué?
18. ¿En específico, existe la continuidad del grado que imparte sobre la producción de textos?

Anexo 5. Cuestionarios a padres de familia <https://forms.gle/7QWbjS1EX2H1krHp6>

1. ¿Qué es para usted la escritura?
2. ¿Considera que es importante la escritura en su vida cotidiana? SI o No
3. ¿Por qué?
4. ¿Usted escribe? Si, No, A veces
5. ¿Qué tipos de texto escriben?
6. ¿A usted se le dificulta escribir sus propios textos? Si o No
7. ¿Por qué?
8. ¿Cómo fomenta en su hijo (a) el que escriba?
9. ¿Existen libros en su vivienda? Si o no
10. ¿Cuántos?
11. ¿De qué género?
12. ¿Usted qué cree que se debe de tomar en cuenta cuando se escribe?
13. ¿Le gusta como le enseñan a escribir y realizar sus propios textos a su hijo en la escuela? SI o No
14. ¿Por qué?
15. ¿Qué propone a la escuela para mejorar la enseñanza de la escritura?
16. ¿Qué dificultades o problemáticas vive en su hogar, que afectan la educación de su hijo (a)?
17. ¿Cuáles han sido las ventajas y aciertos que observa en la enseñanza de los maestros a distancia?
18. ¿Cuáles han sido las dificultades o problemáticas que observa en la enseñanza de los maestros a distancia?
19. ¿Cuáles podrían ser algunas sugerencias a los maestros, para mejorar la enseñanza?
20. ¿Cuáles han sido las ventajas y aciertos que observa en el proceso que realiza su hijo (a) en su aprendizaje a distancia?
21. ¿Cuáles han sido las desventajas que observa en el proceso que realiza su hijo (a) en su aprendizaje a distancia?
22. ¿Qué podría sugerir a su hijo (a), para mejorar su aprendizaje?
23. ¿Considera que apoya a su hijo (a) en su aprendizaje a distancia? Si, no a veces
24. ¿Por qué?

Anexo 6. Cuento de Melissa



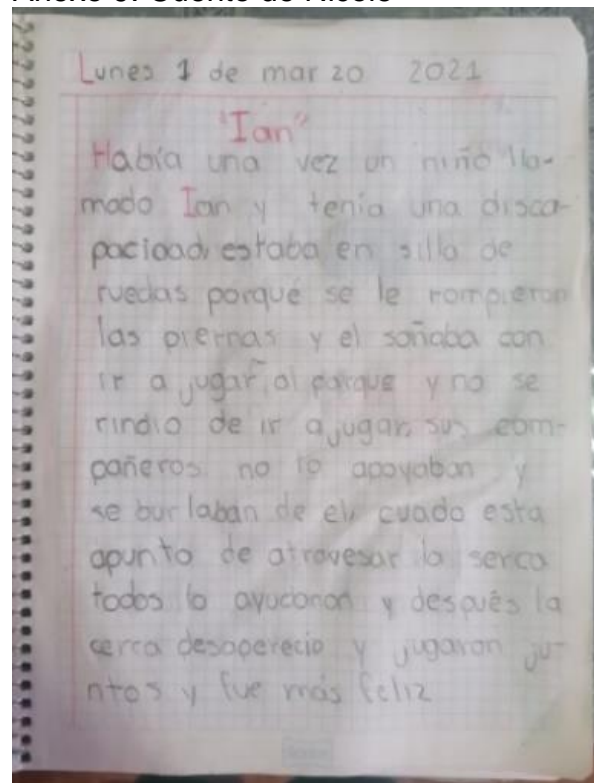
Anexo 7. Cuento de Maia



Anexo 8. Cuento de Camila



Anexo 9. Cuento de Nicole



Anexo 10. Cuento de Valeria

Anexo 11. Cuento de Tlalli

1 De marzo 2021

Habia una vez un niño que tenía una discapacidad y como tenía esa discapacidad no lo dejaban jugar como niño y se trataba de meter y no podía porque según le impedían por su discapacidad trataba y trataba y no podía pero Ian no se rendía se acentuaba para poder jugar después cuando vieron los otros niños que querían jugar pues lo dejaron todos fueron felices y por fin Ian pudo jugar con todos gracias por su amiga y sobre todo más su esfuerzo. **Consejo: Siempre esfuerzate para lograr tener todo nunca te rindas y trata bien a los niños discapacitados**

1 De marzo del 2021

Esta es la historia de Ian un niño que tenía una discapacidad para jugar con los otros niños pero un día se hartó de la soledad pudo entonces para no poder caminar estaba jugando con la mamá y fue una niña a jugar con él estaba feliz pero una vez los amigos de la niña le ablo para ir a los cumpleaños pero también vio como se lo hacían llorar se lo con a ayudar pero los demás niños a ayudar pero se pensaron si era el niño en una silla de ruedas.

Esto te recuerda a que siempre hay que intentar hasta que se logra. ☺

Anexo 12. Cuento de Leonardo

Anexo 13. Cuento de Salvador

1 De marzo 2021

Un día Ian el discapacitado vino a jugar con los niños pero no podía entrar y lo ayudaron a entrar pero Ian se esforzó a entrar para poder jugar con los otros niños lo ayudaron a jugar pero todos querían jugar con él porque que era un niño que siempre lo ayudaban y que todos jugaran con él.



1 De marzo del 2021

Habia una vez un niño llamado Ian que tenía una discapacidad para jugar con los otros niños pero un día se hartó de la soledad pudo entonces para no poder caminar estaba jugando con la mamá y fue una niña a jugar con él estaba feliz pero una vez los amigos de la niña le ablo para ir a los cumpleaños pero también vio como se lo hacían llorar se lo con a ayudar pero los demás niños a ayudar pero se pensaron si era el niño en una silla de ruedas.

Anexo 14. Cuento de Ian

Anexo 15. Cuento de Alexis

Nombre: **Lunes 01 de marzo 2021**
 Tema:

ANIMACIÓN CUENTO DE IAN

había una vez un niño llamado Ian a él nadie le hacía caso ni jugaban con él porque tiene parálisis en sus piernas y no puede caminar. Por eso los niños no quieren jugar con él y hay un muro que los divide ese muro ayuistra a Ian para que nadie juege con él pero cuando los niños deciden jugar con él, el muro se rompe y todos juegan juntos.
 Ian es feliz de que lo quieren y juegan con él.

Anexo 16. Cuento de Zaira

Lunes 7 de marzo del 2021

Un niño era de la escuela
 y era de una escuela
 y el niño no podía jugar
 y él una niña que le ayudó
 a jugar y en verdad el
 niño se cayó y o trañó
 se burlaba de él y trañaba.
 Una vez y lo estaba jalando
 do algo como aire o trajo
 niños le ayudaron y los
 sacó a todos y se burlaba
 de la casa.

Anexo 17. Cuento de Paulo

Nombre: **Lunes 1 de Marzo del 2021** Día Mes Año Foto
 Tema:

Escritura
 Cuento de Ian

Había una vez un niño llamado Ian él tenía discapacidad a la que le dificultaba jugar con sus amigos o compañeros, él intentaba meterse a jugar pero no podía.
 Después los niños se burlaban de él, menos una niña la barrera que le dificultaba porque la barrera la tenía y los demás niños ayudaron a romper la barrera.

Lunes 1 de Marzo del 2021

La barrera y Ian
 Había una vez un niño llamado Ian estaba en la escuela y cuando era la hora del recreo Ian era un envidioso y cuando algunos le pedían algo nose los daba un día Ian quería jugar con alguien no jugaba y todos estaban jugando y Ian quería jugar pero había una barrera y vieron que no podía pasar y todos le ayudaron y jugaron los niños con él y Ian ya no fue envidioso.

Paulo Cesar Nieves Gonzalez

Anexo 18. Clasificación de los textos por función y trama (Kaufman & Rodríguez, 1993)

Cuadro 2. Clasificación de los textos por función y trama.

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Definición ◆ Nota de enciclopedia ◆ Informe de experimentos 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Poema 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Afiche ◆ Receta ◆ Instructivo
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Artículo de opinión ◆ Monografía 			<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aviso ◆ Folleto ◆ Carta ◆ Solicitud
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Noticia ◆ Biografía ◆ Relato histórico ◆ Carta 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Carta 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cuento ◆ Novela ◆ Poema ◆ Historieta 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aviso ◆ Historieta
Conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reportaje ◆ Entrevista 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Obra de teatro 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aviso

Anexo 19. Estrategias cognitivas y metacognitivas.

ESTRATEGIAS		
De adquisición y rememoración de sentido 17 estrategias	De producción de conocimiento 9 estrategias en 2 apartados	De composición se aplicaron más para incluir
<ul style="list-style-type: none"> • Examinar (explorar) • Acceder al conocimiento previo • Predecir/trazar hipótesis/ planear objetivos • Comparar (vincular la información nueva con la vieja y crear un solo significado) • Crear imágenes mentales • Hacer inferencias generar preguntas • Pedir aclaraciones (dudas de la información) • Seleccionar ideas importantes (principales) • Identificar el problema • Elaborar (ejemplos, analogías, comparaciones y llevar al conocimiento más tangible) • Evaluar ideas (buscar el pensamiento crítico de estudiante y analizar el punto de vista) • Parfrasear (Extraer lo importante) • Monitorear y corregir • Clasificar • Identificar relaciones y modelos (causa o efecto, rango de mayor a menos) • Organizar (esquemas o listas) • Transferir y aplicar (mover el aprendizaje a situaciones reales) • Ensayar y estudiar (Revisar la información y revisar lo aprendido) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas • Tomar decisiones • Investigar cuestiones • Componer • Indagación científica • Hipótesis • Evaluar 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al conocimiento • Planificación de borradores • Revisión