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

**LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS A TRAVÉS DE LA
EXPRESIÓN ARTÍSTICA CON EL GRUPO DE TERCERO B
DE LA ESTIC 87 “PEDRO RAMÍREZ VÁZQUEZ”
TURNO MATUTINO
COACALCO ESTADO DE MÉXICO**

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

**PRESENTA:
LIC, HORTENSIA CECILIA ROSALES MONTOYA**

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO**



CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2024

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 20 de febrero de 2024.

PRESENTE

LIC. HORTENSIA CECILIA ROSALES MONTOYA

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 EN INGLÉS A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA CON EL GRUPO DE TERCERO B DE LA ESTIC 87 "PEDRO RAMÍREZ VÁZQUEZ" TURNO MATUTINO, COACALCO ESTADO DE MÉXICO.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO**, 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. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
SECRETARIA (O)	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
VOCAL	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SUPLENTE	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIERREZ

DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Hoy, que finalmente llego a la culminación este ciclo, quisiera expresar que estudiar esta maestría fue un suceso que impactó de manera significativa en mi vida, en donde todas las metas y retos que me propuse estuvieron llenos de grandes desafíos que fortalecieron mi profesión, así, descubrí que ser constante y resiliente sería la única manera de salir adelante. Gracias Dios, Gracias Vida, por haberme permitido llegar hasta el final y brindarme la oportunidad de pertenecer a esta gran casa de estudios.

A mis padres, por su amor incondicional, por todo el apoyo moral, económico y por haber estado conmigo durante todo este proceso. Mamá, gracias por darme las palabras correctas que necesitaba para motivarme y seguir adelante, porque gracias a ello, me ayudaste a no desertar y no darme por vencida en este camino. Papá, gracias por el apoyo incansable que me brindas cada día, por estar pendiente de mí, por velar mis pasos, por tus consejos, por aquellos viajes que hacemos juntos a Coacalco y tratar hacerme más liviano mi camino. Queridos padres, gracias por hacerme una mujer de buenos valores y darme la educación que necesitaba, hoy, este triunfo también es de ustedes.

Querida hermana Magnolia, gracias por tus consejos, por tu comprensión, por la paciencia y el acompañamiento que me brindaste, sé que hubo momentos difíciles, pero siempre estuviste ahí...en las buenas y en las malas.

A mis angelitos, mis compañeritas de vida, siempre fieles Cany y Tity, mis perritas, quienes pasaron junto a mí largos momentos de desvelo, esperando a las altas horas de la madrugada, mientras yo escribía esta tesis. Su compañía fue invaluable.

A ti, Universidad Pedagógica Nacional, por acogerme en tus brazos y mostrarme el verdadero sentido de la docencia. Simplemente, gracias por transformarme.

A mi querida directora de tesis, la maestra Betsi, infinitamente agradecida contigo, por el gran trabajo que construimos juntas, por la enorme paciencia que me tuviste, fuiste una parte importante en este proceso. Gracias por creer en mí, gracias por aquellos jaloncitos de orejas que necesitaba, te puedo decir que fueron grandes sacudidas que me ayudaron a vencer las barreras que me impedían lograr un cambio.

Gracias Unidad 094 de la UPN, fue un honor haber coincidido, a las maestras y compañeras...Gracias por tantas charlas, tantas compartencias. Me llevo grandes momentos en mi corazón.

A la ESTIC 87 Pedro Ramírez Vázquez, y a todos los compañeros que de alguna u otra manera me apoyaron para la realización de los proyectos. Gracias por el tiempo que me ofrecieron de sus clases, por sus palabras de aliento y la motivación que me brindaron. Chicos del Grupo 3ºB de la generación 2020-2023. De corazón mil gracias por todo lo vivido, por las grandes lecciones que me dieron, pero sobre todo por haberme permitido sembrar en ustedes la semilla de la producción de textos en inglés y con ello crear grandes proyectos que impactaron a la comunidad escolar.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	13
I. LA HEGEMONIA DEL IDIOMA INGLES EN CONTRASTE CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS	21
A. The International Political Education as a starting point	21
1. Entre la globalización y el neoliberalismo: una lengua preponderante	22
2. De cara frente a los Organismos Internacionales que regulan la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés	23
3. La estandarización del inglés mediante un enfoque por competencias	24
B. El poder del neoliberalismo en la Educación Mexicana	28
1. Rumbo a la privatización de la Educación en México	29
2. Evaluar la competencia escrita ¿Y el inglés?	30
3. Las Practicas Sociales del Lenguaje en una Extranjera	33
4. Los fines de la RIEB: la articulación de la Educación Básica	34
5. Una Reforma Educativa con tintes laborales	37
6. Los Aprendizajes Clave en la Enseñanza del Inglés	38
7. La Cuarta Transformación y la Nueva Escuela Mexicana	38
8. ¡Aprende en casa!: Una pandemia que no detuvo la educación	39
9. ¡Curso de inglés, primer nivel! Aprender con Dizzy Dean	40
10. El Nuevo Marco Curricular 2022	41
11. Reformas van reformas vienen ¿Y el docente?	43
II. WRITING IN A DIFFERENT LANGUAGUE IT'S NOT ALWAYS EASY	47
A. Writing! También escribiendo nos comunicamos	47
1. Los obstáculos que enfrentan los jóvenes para escribir el inglés	49
2. El papel del docente de inglés	50
3. La importancia del inglés para los padres de familia	52
4. El Diagnóstico Especifico de la ESTIC 87	52
5. Una muestra para delimitar el problema	58
6. Metodologia para el Diagnóstico Especifico	60
7. Evaluación global del Diagnóstico Especifico	80
8. La posible solución al problema detectado	82

B. Propuesta Metodológica para la Intervención Pedagógica	85
1. La visión de la Investigación Biográfico - Narrativa	85
2. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas	87
3. Epistemología de la Documentación Biográfico-Narrativa	89
4. Documentar a partir del Enfoque Biográfico-Narrativo	92
5. Narrar desde la técnica del Relato Único	92
6. Los recursos del relato	93
7. Instrumentos para la recolección de datos	97
III LET'S WRITE IN ENGLISH! LA FORMA CREATIVA DE PRODUCIR TEXTOS EN INGLÉS	101
A. La producción de textos en inglés...¡Tiene precedentes!	101
1. Let's play and write the english!	102
2. La visión artística y cultural del inglés	104
3. La escritura creativa a través del comic	106
4. Las estrategias de Rebeca Oxford	107
5. Escribir e Investigar con las Wh-Questions	110
B. Time to write in English	112
1. ¡A escribir se ha dicho!	113
2. El saber hacer cosas con las palabras	115
3. El enfoque comunicativo y funcional del idioma Inglés	117
4. ¿Qué escriben los adolescentes de secundaria y ante que dificultades se encuentran?	118
5. La Interdependencia Lingüística	120
6. The Language Anxiety, What is that?	121
7. La visión constructivista de producir textos en inglés	123
8. Lessons Planings to teach English	124
9. La aventura de producir textos en inglés	127
10. El saber hacer cosas con la escritura	136
11. La enseñanza-aprendizaje del inglés a través de las artes plásticas	137
12. ¡Manos a la obra! Hacia una escritura creativa	139
13. Escribir bajo la mirada de Freinet	142
14. La fantasía de Gianni Rodari	146

C. Emancipación de los niños para producir textos en inglés desde Pedagogía por Proyectos	147
1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?	148
2. El Origen	148
3. Marco Teórico	149
4. Ejes didácticos convergentes que orientan la estrategia	153
5. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje	154
6. La misión de Pedagogía por Proyectos	156
7. Rol del docente y del estudiante	161
8. Aprender a leer y escribir, desde el marco de Pedagogía por Proyectos	163
9. Los procesos de leer y escribir mediante Pedagogía por Proyectos	158
10. Los siete niveles de conceptos lingüísticos	165
11. La evaluación	169
	171
IV AL COMPÁS DE LAS ARTES, TAMBIÉN SE ESCRIBE EL INGLES. EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	175
A. The way to start writing in English	176
1. La ESTIC 87 Pedro Ramírez Vázquez	176
2. Los tiempos de la Intervención	181
3. Justificación	181
B Rumbo a la Intervención Pedagógica	168
1. Propósitos	168
2. ¿Qué necesitamos?	189
3. Competencias a desarrollar e indicadores para la producción de textos en inglés	190
4. Procedimiento para la Intervención Pedagógica	192
5. Fases del Proyecto de Acción	193
6. La evaluación y seguimiento de cada proyecto durante la Intervención Pedagógica	197

V. BAJO EL HORIZONTE DE LAS ARTES PRODUCIMOS TEXTOS EN INGLÉS ¡A COLORFUL EXPERIENCE!	211
A. Informe Biográfico Narrativo	211
	213
Episodio 1 En mi luz más íntima	
Episodio 2 Regresar a clases presenciales ¿Y Ahora?	227
Episodio 3 Los primeros cimientos del idioma	242
Episodio 4 Supercampeones en Pijama	254
Episodio 5 Como un Ave Fenix	265
Episodio 6 The beautiful England	275
Episodio 7 Ecos de una Intervención Pedagógica	290
Episodio 8 ¡Alebrijes Alebrijes!	298
B. Informe General	314
1. Metodología	314
2. Contexto Específico	315
3. Los participantes	316
4. Problema Propósitos y Competencias	317
5. Sustento Teórico	318
6. La Intervención Pedagógica	321
7. Informe de Resultados	326
8. Obstáculos	349
9. Reflexiones	351
CONCLUSIONES	354
REFERENCIAS	359
ANEXOS	371

INTRODUCCIÓN

El predominio de la globalización y el impulso del neoliberalismo en el mundo, marcaron la presencia del idioma inglés como una lengua hegemónica y principal vehículo de comunicación entre las naciones permitiendo establecer relaciones de poder para lograr intercambios económicos, comerciales, tecnológicos y por supuesto laborales. La inminente presencia del idioma inglés como lingua franca la convierten en una lengua dominante que difícilmente se podrá dejar de estudiar. Por ello, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como Organismo Internacional que interviene en los asuntos educativos del estado, el dominio de este idioma extranjero representa un estatus, que todo estudiante debe de poseer, apostando así, por una educación plurilingüe que englobe al menos el uso de tres lenguas la materna, una lengua regional o nacional, así como una internacional, en este caso en México, el inglés.

Dentro del Sistema Educativo Mexicano, las Políticas Lingüísticas en conjunto con los Organismos Internacionales, implantan que la asignatura de Inglés, deberá de impartirse en todos los niveles educativos, con el objetivo de transformarla en una necesidad básica que todo estudiante tiene misión de alcanzar, ya que su dominio será requisito de titulación y en apariencia un símbolo de estabilidad laboral, siempre y cuando los niños y jóvenes estudiantes tengan acceso libre a su enseñanza, ya que de lo contrario, solo quedará al alcance de aquellos que puedan pagar las altas cuotas que exigen las instituciones privadas.

A partir de la Articulación Básica en el 2011, la enseñanza del idioma inglés se incluye como obligatoria desde el tercero de preescolar, sin embargo, a más de doce años del establecimiento de estas políticas públicas, es común observar que no todos los programas presupuestales como el Programa Nacional de Inglés (PRONI) alcanzan las distintas regiones educativas del país.

Particularmente, en el estado de México, se contempla que la mayoría de los estudiantes de educación secundaria, no poseen los conocimientos básicos del inglés, dada la

escasa participación de la enseñanza a nivel primaria, por lo tanto, para que el estudiante tenga el dominio de la competencia lingüística y comunicativa se debe de partir desde los conocimientos básicos que quizás debieron aprender desde que cursaban incluso el nivel preescolar.

Ante este panorama, el docente de inglés en secundaria enfrenta diversas situaciones complejas, como el adaptar currículos extensos para convertirlos al nivel de inglés que poseen los jóvenes, atendiendo así, todas las habilidades y competencias comunicativas que engloban el aprendizaje de un segundo idioma como: la oralidad, la lectura, escuchar y escribir (speaking, reading, listening & writing), siendo esta última la menos estudiada y valorada dentro de las aulas, olvidando que también, corresponde a la segunda forma de comunicarse después del lenguaje hablado.

La preocupación porque el educando domine otras competencias de manera automática acumulando conocimientos para servir a las grandes empresas, provoca que se olviden los procesos por los cuales aprenden los discentes; dentro de las pruebas estandarizadas, por ningún motivo se solicita a los jóvenes escribir por lo que se limita su capacidad de expresión y habilidad para producir textos.

Lograr que los estudiantes sean grandes productores de textos impulsa a que los jóvenes amplíen su capacidad de sentido crítico, ya que la escritura se encuentra presente en la vida cotidiana de los individuos, sin embargo, pocos recurren a este recurso, y si no se escribe en una lengua materna, mucho menos existe la habilidad para que escriban en un segundo idioma. Por ello y como señala Rocha (2014) Incorporar la escritura en la vida de las personas contribuye al enriquecimiento personal para la formación de personas activas y responsables dado que constituye un instrumento de trabajo en la cotidianidad de las personas.

Son diversas las demandas que provocan la necesidad de que los estudiantes produzcan textos en una la lengua inglesa de manera creativa y artística. En la actualidad, los estudiantes manifiestan poco interés en el aprendizaje de un segundo idioma debido a la mecanización de las clases en donde la base de la enseñanza del idioma recae en la

acumulación de ejercicios gramaticales, repeticiones, copias y memorizaciones que generan clases poco creativas y atractivas para los educandos, además de que les impide poder comunicarse en nuevas formas por escrito. Por otra parte, el contexto de pandemia provocó que los índices de dominio de esta lengua disminuyeran, creando una brecha respecto al desconocimiento del idioma debido a la ausencia de las clases.

Por ello, teniendo como objeto de estudio la producción de textos en inglés, surge la necesidad del docente de aportar esta investigación a la práctica educativa, en donde el objetivo primordial es brindar una serie de estrategias que impulsen e inviten a los jóvenes a producir textos de una manera diferente e innovadora en donde se fusiona la lengua extranjera en conjunto con el lenguaje de las expresiones artísticas y culturales, mismas que logran destacar la autonomía de los estudiantes, el gusto por el inglés y la cultura; despertando su poder por producir textos bajo situaciones reales en conjunto con el desarrollo de sus propias ideas y proyectos, logrando así, la emancipación que les permita crecer académicamente.

Derivado de lo anterior, surge la Intervención Pedagógica cuya misión es descubrir como escriben el inglés los estudiantes, al mismo tiempo que se modifica la práctica docente y con ello lograr que los jóvenes descubran que este proceso de comunicación les permitirá establecer conexiones con sus semejantes; por otra parte, se pretende que los chicos olviden el estrés y la ansiedad lingüística que les provoca escribir en un idioma el cual desconocen. El objetivo entonces es hacer de la escritura y el lenguaje una práctica viva que mejore los procesos que engloban la producción de textos y de esta forma y aludiendo a Lerner (2001) el gran desafío será que los estudiantes produzcan textos que les permitan emitir diversos mensajes bajo determinadas situaciones sociales convirtiéndose en un objeto de enseñanza.

La base didáctica que enmarca la presente Intervención Pedagógica se encuentra regida bajo los principios constructivistas de Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert y colaboradores (2009), misma que se sustenta bajo la perspectiva del análisis cualitativo y etnográfico que posee el Enfoque Biográfico Narrativo; guiado bajo las perspectivas de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) así como las aportaciones de Suarez y Ochoa

(2003) retomando el contexto que dejó la pandemia por COVID-19, dado que este acontecimiento mundial mermó el desarrollo académico los estudiantes de secundaria y por lo tanto su capacidad para poder desarrollar la competencia lingüística que le permita producir textos en un segundo idioma, siendo este suceso el principal obstáculo que se encontró en la generación del grupo donde se intervino, dado que los jóvenes permanecieron dos años y medio llevando una forma de educación a distancia, olvidando lo que significa la enseñanza del inglés en las aulas.

La estructura de esta presente investigación se encuentra distribuida, de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se hace un análisis minucioso del Sistema Educativo Mexicano en conjunto las tendencias neoliberales y organismos internacionales que dieron origen hacia una educación basada en competencias. Este estudio se profundiza al hacer un análisis crítico de cada una de las reformas y políticas educativas que se han puesto en marcha a lo largo de las décadas, y el papel que juegan en torno a la enseñanza-aprendizaje del inglés y la relación que se tiene con la producción de textos en este idioma. Por otra parte, se retoman los sucesos que dieron origen a la pandemia por COVID-19, situación que sin duda afectó el modelo educativo en México, dejando a un lado la enseñanza del inglés a nivel secundaria. Finalmente se abordan los diversos cambios que se viven actualmente en conjunto con el Nuevo Marco Curricular 2022, correspondiente a la Nueva Escuela Mexicana.

Respecto al Capítulo II, se hace referencia al Diagnóstico Específico en torno a la producción de textos en inglés, el cual desde el punto de vista de la investigación cualitativa, se pudieron abarcar diversos aspectos metodológicos, empleando el método de Investigación – Acción, en donde desde la visión de (Latorre 2012) se ocupó para analizar la mejora de la práctica docente, apoyada de la técnica de Observación No Participante y como Instrumentos para la obtención de datos: el diario de campo, cuestionarios, estudio socioeconómico y una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, diseño que pertenece a esta línea de maestría Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. La anterior estrategia, permitió tener un

acercamiento con los estudiantes y detectar todas aquellas vivencias, que se convirtieron en reflexiones para determinar cómo viven el proceso de escritura en inglés. Todos estos elementos permitieron conocer el contexto de la institución y delimitar el problema para brindar posibles soluciones de estos.

Finalmente, en un segundo apartado de esta investigación se proporcionan los aportes teóricos en torno a la Investigación Biográfico-Narrativa, de Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) así como la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Daniel Suarez, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2005), las cuales orientan el desarrollo holístico y hermenéutico de este estudio y que permitió dar credibilidad a los sucesos acontecidos durante la Intervención Pedagógica a través de la técnica del relato único y la recogida de datos mediante instrumentos como: el diario autobiográfico, la lista de cotejo, rubrica, escala de apreciación y fotografías.

Por su parte, en lo referente al Capítulo III, que corresponde a la fundamentación teórica que brinda soporte a las estrategias a emplear durante la mediación. En primera instancia se brindan los antecedentes en torno a los procesos de escritura y producción de textos en inglés a través del breve estado del arte; para ello se retomaron cinco investigaciones que funcionaron como orientaciones a fin de rescatar aquellas estrategias, actividades, e ideas que contribuyeron a enriquecer el diseño de esta presente investigación.

Con relación con el segundo apartado de este capítulo, se abordan los aportes teóricos en donde se destacan los procesos y bases teóricas de la escritura en inglés, desde un Enfoque Comunicativo y Funcional, bajo la mirada de una didáctica constructivista; vista desde la posición de algunos autores como: Carlos Lomas (1999), Daniel Cassany (2007), Jeremy Harmer (1998), Cummins (1979), Lerner (2001) Freinet (1969) así como la Teoría sociocultural de Vigotsky, entre otros autores. Asimismo, se señalan diversas técnicas, estrategias y dinámicas aplicadas a la enseñanza del idioma inglés como planes de clase, partiendo desde la visión de Harmer con la secuencia de clases (Participar, Activar y Estudiar), por otra parte se rescata la importancia de las estructuras gramaticales para comenzar a producir textos, incremento de vocabulario, el uso de pronombres personales, verbo to be en conjunto con el presente simple, además de

mencionar la importancia de la incorporación de las Artes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Para finalizar en un tercer momento, se presenta el eje teórico que rige la puesta en práctica de esta Intervención Pedagógica la cual como se mencionó con antelación, se encuentra enmarcada bajo la perspectiva de Pedagogía por Proyectos, dirigida por Josette Jolibert y colaboradores (2009), la cual tiene como misión formar niños lectores, productores y escritores de textos, en donde los niños forman parte de las decisiones que se llevan a cabo en el aula, convirtiendo al docente en un facilitador que emancipa y brinda autonomía a los estudiantes. Esta estrategia, define la conceptualización, origen, marco teórico, ejes didácticos convergentes, condiciones facilitadoras para el aprendizaje, fases de implementación, módulo de escritura e interrogación de textos y evaluación.

En torno al Capítulo IV, se presenta el diseño de la Intervención Pedagógica, que tiene origen a partir de los resultados obtenidos en el Diagnóstico Específico y los aportes teóricos que fundamentan la producción de textos en inglés; en dicho capítulo se describen los contextos actuales que viven los estudiantes del grupo de tercero B, grupo en donde se llevó a cabo la intervención, en conjunto con la situación que presenta la institución donde ellos estudiaron, la ESTIC No 087 Pedro Ramírez Vázquez. Por otra parte, se aborda la justificación y por qué surge la necesidad de impulsar en los jóvenes la producción de textos en el idioma inglés. Del mismo modo, se analizan los propósitos, competencias e indicadores de logro, en conjunto con las fases a desarrollar durante cada proyecto originadas de la estrategia de Pedagogía por Proyectos en conjunto con los instrumentos de evaluación que dieron origen a un resultado producto de la mediación.

A lo largo del Capítulo V, se presenta el Informe Biográfico Narrativo, en donde a partir de la técnica del relato único y la perspectiva de la Documentación Biográfico Narrativa propia de esta línea de la Maestría en Educación Básica, se construyeron diversas narraciones que dieron origen a la conformación de ocho episodios que describen los sucesos acontecidos durante la Intervención Pedagógica. El objetivo de dichas narraciones es dar voz a los protagonistas de la mediación en conjunto con los diversos

actores involucrados que conformaron las diversas historias de vida de la docente dignas de ser analizadas bajo la perspectiva de la etnografía y la hermenéutica.

Para finalizar, segundo momento se ofrece el Informe General de esta Intervención Pedagógica el cual tuvo la función primordial de proporcionar los resultados obtenidos desde el momento en que los estudiantes se involucraron con la Producción de Textos en Inglés, en conjunto con las estrategias empleadas; derivado de lo anterior, se permitió llegar a una reflexión sobre el impacto que se tuvo al trabajar con los estudiantes por medio de la estrategia de Pedagogía por Proyectos en conjunto con las expresiones artísticas y con ello lograr la liberación de los jóvenes dejando atrás la educación tradicionalista del idioma inglés y así dar pie a la construcción de sus propios aprendizajes.

En última instancia, se presentan las conclusiones que permitieron formar una visión más amplia de este estudio mismo que permitió la transformación docente y dar un nuevo giro al sentido de impartir las clases dentro de las aulas. Se agregan referencias y anexos en donde se pueden apreciar los diversos procesos que se llevaron a cabo al momento de hacer el Diagnóstico Específico, así como algunas fotografías con relación a la producción de textos de los jóvenes al momento de la Intervención Pedagógica.

Este estudio, invita al lector para que conozca a profundidad como es que los estudiantes y la docente, vivenciaron una nueva forma de aprender y enseñar en la escuela, en donde los intereses e inquietudes de los niños fueron tomadas en cuenta, y en donde la voz del docente pudo ser escuchada y difundida. Conocer esta investigación es descubrir como influyó Pedagogía por Proyectos en la transformación de la docente y en los educandos quienes descubrieron una nueva forma de aprender el inglés por medio de las expresiones artísticas y el involucramiento de las artes visuales como forma de expresión del lenguaje extranjero y el logro de la producción de textos en otro idioma.

I. LA HEGEMONIA DEL IDIOMA INGLÉS EN CONTRASTE CON LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

*Aprender más lenguas, además de la materna,
y aprender a respetarlas a todas,
pasa a ser una necesidad básica
para el desarrollo del individuo,
para fomentar la convivencia social*

(Cassany, Luna, Sanz, 1998, p.18).

Actualmente, los cambios y procesos que subsisten en el Sistema Educativo Mexicano como la Educación Basada en Competencias son producto del desarrollo de una supremacía neoliberal acentuada como última expresión o etapa del capitalismo por persistir. La finalidad, es reducir al mínimo la intervención del estado e impulsar la inversión de los particulares cuyo poder económico permite generar empleos con ciudadanos competentes y útiles a la sociedad, dicha mano de obra capacitada permite reducir al máximo los costos adaptándose a las necesidades de los poderíos económicos y empresariales. Derivado de lo anterior, ofrecer una visión y análisis de los grandes proyectos educativos enfocados a la enseñanza y producción de textos del idioma inglés resulta imprescindible debido a que, si bien logran tener impacto en su desarrollo, los resultados en su mayoría no son favorables para los diversos sectores sociales, públicos, políticos y empresariales.

La finalidad de este apartado es aportar un panorama general sobre la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés en conjunto con la importancia de producir textos en esta lengua; por ello, se lleva a cabo un análisis del enfoque que atraviesan las reformas educativas al estar bajo la influencia de los análisis y acciones de los grupos hegemónicos neoliberales tanto en la política educativa internacional y nacional, refiriendo en especial a México.

A. The International Political Education as a starting point¹

En la actualidad, comunicarse en una lengua extranjera como el inglés, resulta irremplazable para todas aquellas personas que se encuentran sujetas al dominio de esta

¹ Políticas Educativas Internacionales como primer punto.

competencia lingüística, por lo que adquirir ciertas destrezas y habilidades como la escritura correcta de esta lengua, permiten al individuo comunicarse ampliamente.

La vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado, y altamente instruido, si no sabe redactar instancias, cartas o exámenes? La escritura está arraigando, poco a poco la mayor parte de la actividad humana moderna. (Cassany, 1993, p.13).

Por lo tanto, la importancia de que los individuos aprendan y se comuniquen produciendo textos en inglés, logra que se acerquen a otras culturas, expresen emociones con hablantes nativos y no nativos de la lengua, además de que promueve el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico en el individuo.

1. Entre la globalización y el neoliberalismo: una lengua preponderante

La injerencia de la lengua inglesa por las relaciones comerciales e internacionales se convierte en un elemento imprescindible; “el idioma inglés es actualmente la lengua extranjera más difundida y aprendida en el mundo” (Pizarro-Chacón, 2015, p.4) situación que genera que las instituciones educativas tanto en Europa como en América Latina la integren al currículo. Su desarrollo, comenzó a posicionarse a raíz de la segunda guerra mundial, gracias a los procesos socioeconómicos del poderío de los Estados Unidos de América que lograron convertirla en una *lingüa franca*, es decir una lengua común para el entendimiento de las personas, el inglés, es el idioma que domina al mundo influenciado por la globalización neoliberal, las finanzas, la política, la tecnología y la educación. En este sentido y aludiendo a Beyza Björkman (2014), este lenguaje alcanza verdaderas dimensiones globales que ningún otro ha podido igualar.

En concordancia con lo anterior, la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, en un mundo donde el neoliberalismo y la globalización se encuentran presentes es un lucro que influye como factor determinante para su dominio y aprendizaje. A su vez, el consumismo y el mercantilismo también representan otros factores que favorecen su injerencia dando pie a que otras lenguas queden relegadas a sus países nativos ya que tanto jóvenes como adultos viven influenciados con palabras o frases como: *Hot Sale, Halloween, Black Friday, Burger King, Facebook, Super Ball, Kentucky Fried Chicken*, entre otras.

Macedo, B. Dendrinós y P. Gounari (2005, p.24) sostienen que:

La ideología neoliberal, con la globalización como su símbolo, continúa para promocionar políticas lingüísticas que lanzan al inglés como una super lengua que no solo es inofensiva, sino que además debería ser adquirida por todas las sociedades que aspiran a la competitividad del mundo globalizado.

En suma, los diversos acontecimientos que marcan la supremacía de la lengua inglesa son justo las ideologías neoliberales y globalizadoras, quienes, en conjunto con los intercambios comerciales, los factores históricos, culturales, los medios de comunicación, de transporte y los medios digitales, se han encargado de posicionar a este idioma como una lengua universal símbolo de poderío mundial.

2. De cara frente a los Organismos Internacionales que regulan la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

Al llegar a este punto, conviene aclarar, que, tanto a nivel internacional como nacional, la enseñanza y dominio del inglés, abarca desde la educación inicial, hasta estudios de posgrado; generalmente es el estado quién determina qué lenguas serán las predominantes de un país y cuáles servirán para el impulso de la economía, los negocios y los empleos. Quienes promueven la diversidad de políticas lingüísticas a favor del estudio de una lengua extranjera son: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Consejo de Europa (CE).

En este sentido, Reyes, Murrieta y Hernández (2011) señalan, que, la UNESCO, considera a todas las lenguas sin excepción como una fábrica de expresiones culturales portadoras de identidad y valores, se debe agregar que dicho organismo apuesta por una educación plurilingüe, que fomenta el aprendizaje de al menos tres lenguas: la materna, una regional, así como una internacional. En torno al papel de injerencia que mantiene la OCDE, es considerar y reconocer al idioma inglés como una lengua franca y un factor de competitividad para iniciarse en el mundo de los negocios, por otra parte, desarrolla el respeto por la diversidad cultural y lingüística. En tanto que el Consejo de Europa (CE) promueve el multilingüismo, plurilingüismo y la interculturalidad en los diversos estados,

siempre rescatando las lenguas y culturas de Europa como un instrumento de preservación que facilite la comunicación entre los europeos.

Tanto la OCDE, la UNESCO y el CE, presentan coincidencias, tales como, el avivo del plurilingüismo, la diversidad cultural, la preservación de las lenguas indígenas, así como el respeto a las diferencias. Además de ello, animan al aprendizaje del idioma inglés desde temprana edad porque se considera una lengua predominante y una competencia necesaria para los intercambios comerciales y el logro de un mejor puesto laboral.

Las propuestas de los organismos internacionales en torno al bilingüismo son generadas de manera correcta, sin embargo, el trasfondo es buscar ante todo calidad, eficacia y eficiencia, y en torno a ello, Barraza de la Cruz (2016) sostiene que la UNESCO percibe al individuo como un “capital humano”, es decir, como un conjunto de atributos valiosos que pueden ser incrementados por medio de la inversión apropiada para el progreso económico de las empresas dando prioridad a los mejor preparados, olvidado la capacidad de crear ciudadanos exitosos y emprendedores, que busquen innovar y crecer profesionalmente. Es decir que impulsan una Educación Basada en Competencias para cubrir la vida productiva de empresas globalizadoras y del estado.

3. La estandarización del inglés mediante un enfoque por competencias

Para los grupos de poder insertados en los mencionados organismos internacionales, el medir los conocimientos y desarrollar las competencias acordes a las necesidades empresariales, que prepararan para la vida productiva en sociedad, no fue a partir de la escuela superior, sino desde abajo. Los estudiantes debían ser preparados para la vida en sociedad poniendo en práctica habilidades que permitían la solución de los problemas través de las competencias básicas.

Como señalan Zabala y Arnau (2007) la función de la OCDE es orientar a organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO para imponer el enfoque por competencias en el campo de la educación, por lo que se establece que la función de la escuela debe consistir en la formación integral de la persona, con el objetivo

de que sea capaz de dar respuesta a la diversidad de problemas que la vida le plantea; según el informe Delors elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, para la UNESCO, se identifican cuatro pilares fundamentales de las competencias: *saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir*.

Es por tal razón que la sociedad actual requiere de individuos preparados que logren enfrentarse a la complejidad de un mundo envuelto entre el neoliberalismo y la globalización, en ese sentido “la educación basada en competencias tiene su origen en requerimientos de los mercados laborales y alude a un modelo educativo fundamentado en normas subordinadas a las demandas de dichos mercados de trabajo” (Echavarría y de los Reyes 2017, p.2). Por lo tanto, medir estas capacidades y determinar si el individuo alcanza el nivel aceptable acorde a lo que se requiere en los mercados actuales, se encuentra determinada por diversos proyectos que evalúan y miden cada habilidad o idoneidad de los estudiantes.

A nivel internacional sobresalen diversos diseños que evalúan las competencias en los estudiantes, entre los cuales se encuentran: el Proyecto Tunning (1999) que nace con la Declaración de Bologna, cuya función es evaluar las competencias y destrezas a estudiantes de nivel universitario, el proyecto *Defining and Selecting Key Competences* (DeSeCo, por sus siglas en inglés) en donde dicho proyecto, fue puesto en marcha por medio de la OCDE a finales de 1997, el objetivo, proporcionar un marco que pueda guiar a largo plazo la evaluación de las competencias clave que cada estudiante requiere para la vida en sociedad.

Derivado de ambos proyectos y en aras de afianzar las competencias, surge el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el cual clasifica en tres categorías las competencias que deben de adquirir los estudiantes, en primer orden, señala que los individuos deben de usar herramientas para interactuar con el ambiente físico, tecnologías de la información y sociocultural, la segunda categoría, destaca que los sujetos necesitan poder comunicarse con otros e interactuar con grupos heterogéneos, finalmente, y en una tercera instancia, los estudiantes deben tomar responsabilidad para manejar sus vidas a fin de actuar de manera autónoma.

En lo que respecta al dominio de la lengua inglesa, hasta el momento PISA, no incluye dentro de su evaluación la comprensión del idioma. Meneses (2020) refiere que la OCDE, pretende incluir para 2025 la evaluación de las competencias en inglés, PISA quedaría a cargo en conjunto con la Universidad de Cambridge.

a. ¿Cómo se evalúa la lengua inglesa?

Una lengua extranjera como el inglés, se evalúa por medio de estándares que miden las habilidades y destrezas lingüísticas vistas desde un enfoque comunicativo y funcional, por tal razón, los aspectos básicos que se evalúan son: la gramática, comprensión lectora, auditiva, vocabulario, así como producción oral y escrita.

Entre las pruebas más populares que miden los valores de inglés tanto a nivel internacional como nacional son: el TOEFL (Test of English as a Foreign Language) de Educational Testing Service, el Oxford Test of English, el cual mide la capacidad del individuo para comunicarse en inglés ante situaciones reales, otra prueba es el IELTS (International English Language Testing System), Sistema Internacional de Evaluación del Idioma Inglés, el Global Scale of English, diseñado por Pearson, los de Cambridge como son: el PET (Preliminary English Test), KET (Key English Test), FCE (First Certificate of English), CAE (Certificate in Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency in English), entre otros.

En particular, todos tienen la característica fundamental de medir la capacidad del dominio del idioma en sus cuatro habilidades: leer, hablar, escuchar y escribir; cada prueba de evaluación se rige por medio de una serie de estándares establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en conjunto con el CE, quienes a nivel internacional miden y evalúan las competencias lingüísticas de los estudiantes, estas se llevan a cabo mediante pruebas voluntarias que solicitan ya sea por motivos personales, estudios en el extranjero o bien solicitud de una certificación.

b. La destreza de Producir textos en Inglés

Las cuatro habilidades básicas de cualquier lengua, incluido el idioma inglés son: escuchar, hablar, escribir y leer, (Listening, Speaking, Writting & Reading) Para comunicarse en inglés con personas nativas y no nativas de la lengua, el intercambio de comunicación fluye a partir de dos formas esenciales; una es la oralidad y la segunda es la escritura. Ambas contribuyen al desarrollo de la destreza comunicativa, empero, el proceso de producción de textos en las aulas se encuentra olvidado y poco retomado, debido a que no existe ni se contribuye al hábito de la escritura en inglés.

Para Freire (2008) citado en Crespo y De Pinto (2015) “escribir no es sólo dominar una serie de signos gráficos con mayor o menor acierto; se trata de todo un esfuerzo de interpretación del mundo, que tiene como origen la lectura y la escritura de la realidad” (p.11). En este sentido para Freire la escritura involucra la creatividad en las ideas y el dialogo que se pretenda dar a conocer o comunicar.

Si bien dentro de los programas de estudio el uso de la lengua escrita tiene cierta relevancia, indudablemente en las aulas se brindan mayores oportunidades que se inclinan hacia la oralidad y hasta cierto punto se olvida el cumulo de ideas creativas que pueden generar los procesos de escritura en una segunda lengua.

Dentro del programa de estudios 2017, se establece el impulso y dominio de la competencia escrita por medio de situaciones reales de uso, a fin de que los estudiantes sostengan interacciones mediante diversos textos orales y escritos, siempre centrados en las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL). La producción de textos breves responde a propósitos personales, sociales y académicos, de esta manera el estudiante es capaz de emplear estrategias lingüísticas que le permitan expresar y planificar una gran variedad de textos.

Para que un estudiante desempeñe correctamente el hábito de la producción de textos se considera necesario el dominio de diversas competencias comunicativas que incluyen saberes y habilidades. Montenegro (2015, p.46) señala las siguientes: *Competencia*

textual, que permite comprender y producir textos estructurados de manera lógica. *Competencia lingüística o gramatical*, que permite entender y manejar las reglas fonológicas, morfológicas y sintácticas que rigen los enunciados lingüísticos. *Competencia pragmática o sociocultural*, capacidad para asociar los enunciados de acuerdo con el contexto. En este sentido, se comprende que son diversas habilidades y situaciones las que engloban el proceso de la correcta escritura de textos en otro idioma.

James Tollefson citado en Serrano (2016) señala que el inglés es indispensable, necesario e inevitable. Por ello, en México el papel que juega este idioma es de suma importancia, ya que se convierte en un criterio esencial para la titulación de los estudiantes en todos los niveles; aludiendo a Tollefson, este factor se convierte en un punto de división social y económico, dado que en diversas ocasiones esas exigencias no se cubren debido a la ausencia de recursos económicos para poder estudiarlo y con ello la falta habilidades comunicativas para comprender el idioma. Así, llegado a este punto, es necesario analizar cómo influyen las políticas de estado en materia de la enseñanza-aprendizaje del inglés en México.

B. El poder del neoliberalismo en la Educación Mexicana

México como miembro de la OCDE, se guía bajo los mismos preceptos que rigen la educación a nivel mundial. Para Hernandez Morales (2016) el programa educativo neoliberal se justifica mediante el impulso de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), misma que fue diseñada con el objetivo de dar continuidad a la formación del capital humano, mediante estrategias conductistas y memorísticas que fragmentan el conocimiento del sujeto, la sociedad y la cultura. Y bajo un panorama donde el neoliberalismo también se implanta en el país, la enseñanza-aprendizaje del inglés, es una parte esencial en el sector educativo, ya que los organismos internacionales y la globalización mundial así lo exigen.

1. Rumbo a la privatización de la Educación en México

Desde la posición de Latapi Sarre (1998) la educación durante la década de los años 70s, se impulsó gracias a la participación constructivista; el educando fue orientado hacia un sentido de iniciativa, responsabilidad y el impulso de un pensamiento crítico. Sin embargo, a partir de la década 90s, las reformas al estado y las ideologías neoliberales marcaron la pauta para que aquellos propósitos educativos fueran reformados; de esta forma en 1992, se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) debido a los conceptos neoliberales, se impulsó la apertura de un nuevo enfoque educativo, pretendiendo con ello un futuro privatizador en la educación. “Un aspecto que merece ser enfatizado es su permanencia como política de Estado a lo largo de tres administraciones federales consecutivas” (Latapí 2004, citado en Alcántara 2008, p. 159).

Durante este largo periodo, se trató de promover por primera vez la educación basada en un modelo por competencias, dando entrada a los organismos internacionales en México, quienes entraron bajo la influencia de principios que son amañados por burócratas y políticos que permiten a beneplácito la intervención del estado, entre ellos: el Fondo Monetario Internacional, (FMI) la OCDE, el Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), la ONU, la UNESCO, entre otros.

Como se viene diciendo, la finalidad de dichos organismos es reestructurar e impulsar reformas educativas con planes y programas que impactan y modifican la educación en México. En este sentido y aludiendo a Jurado y Valencia (2017) el autor plantea que puede haber ideas loables al permitir que cada organismo internacional se apropie de la educación; pero también puede ser deplorable dado que los asesores, poco o nulo conocimiento tienen sobre las necesidades educativas que requiere el país. No hay argumentos, investigaciones ni análisis, cada técnico se mueve por intereses económicos, al servicio de los mandatarios quienes predicán ideales educativos que recomiendan los organismos internacionales.

Lo más grave, secretarios de educación que no tienen ninguna formación en el campo, pero obtienen sus puestos gracias a regalías que obtienen por favores políticos, o bien empresarios como Claudio X González quién por medio de su asociación Mexicanos Primero, marcó las directrices que formularon nuevas reformas basadas en competencias además de culpar al docente del fracaso educativo en México.

Pero ¿porque el entrometimiento de los diversos empresarios en la educación? Para Barraza de la Cruz (2016) es el capitalismo de alto poder quien evalúa las cualidades de los trabajadores, de ahí que se pretenda preparar al estudiante para la vida en sociedad a partir de competencias que más adelante permitirán saber si los jóvenes están preparados o no, pero, sobre todo, que alcancen el perfil de egreso que permita a los productores seleccionar una mano de obra eficiente a un bajo costo.

2. Evaluar la competencia escrita ¿Y el inglés?

Sin lugar a duda, la educación basada en competencias corresponde a la visión educativa de tipo darwinista, en donde solo los aptos pueden sobresalir ante situaciones y roles de la vida cotidiana. “Tratarfase -aparentemente- de una educación para mejorar la vida de los educandos en un contexto de discriminación, desempleo y violencia de género” (Torres, 2010, p. 33). Por ello, debido a las desigualdades que esta provoca, no es un modelo apto para toda la población. No obstante, México pretende estar al nivel de otras potencias siendo participe de la prueba PISA en donde desde el año 2000 pone en marcha distintas pruebas estandarizadas, adaptadas al modelo.

A raíz del nacimiento del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) durante el gobierno de Vicente Fox se adaptaron diversos sistemas que evalúan el desempeño de los estudiantes, en este mismo tenor, surgen los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) aplicados por primera vez en el 2005; para ello se tomaron en cuenta asignaturas como: Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, dichas pruebas fueron puestas en práctica para tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria, así como tercero de secundaria. Cabe aclarar que la prueba EXCALE, evaluó la producción escrita en donde se tomaron en cuenta aspectos

estructurales de la lengua como: la gramática, morfosintaxis, puntuación, cantidad de renglones, pero sin tomar los aspectos comunicativos de la lengua.

De igual forma, los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) se aplicaron desde el 2006 hasta el 2014. La prueba ENLACE fue sustituida por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizaje (PLANEA) como prueba única, la cual evaluaba Lenguaje y Comunicación, enfocándose únicamente a la Comprensión Lectora. Es importante resaltar que la prueba PLANEA, a raíz de los sucesos provocados por la pandemia, quedó truncada.

Con el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana en 2021, nace la Evaluación Diagnóstica, que si bien alude a que la educación basada en competencias desaparezca, esta prueba no deja de ser distinta a todas las anteriores, la finalidad, conocer el avance de los estudiantes en el área de Lectura, Matemáticas y Formación Cívica y Ética, esta evaluación se desarrolla en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo (DGADAE) así como la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en coordinación con las autoridades educativas federales y estatales. El objetivo, proporcionar a los profesores una estrategia de evaluación que les permita obtener un diagnóstico oportuno en cada estudiante.

Respecto a la producción de textos en una lengua extranjera esta no es considerada dentro de la diversidad de pruebas estandarizadas. Los planes y programas consideran la lengua extranjera como parte de las competencias para la vida, pero pese a ello,

nadie supervisa sus avances, como resultado, a pesar de que es obligatorio que los planes de estudio de primaria, secundaria y preescolar contemplen clases de inglés para sus alumnos, el 97% de los adolescentes mexicanos llega a la preparatoria sin poder comunicarse en este idioma y no comprende expresiones básicas del mismo. A la fecha no se ha diseñado un instrumento de evaluación oficial que permita conocer el resultado nacional del PNIEB. (Mendoza 2015. p.128).

Hasta hace algunos años, el Programa Nacional de Inglés (PRONI) en conjunto con la Estrategia Nacional de Inglés 2017, buscaban que los estudiantes egresados de la educación básica alcanzaran un nivel de dominio B1, siendo capaces de escribir temas sencillos en inglés sobre sucesos comunes de la vida cotidiana, esto, de acuerdo a los

estándares establecidos por el MCER, en ese sentido, es el PRONI quién apoya a los estudiantes de educación básica a que logren obtener una certificación. ¿Y, realmente se logra que los estudiantes alcancen una certificación nivel B1? De acuerdo con la Estrategia Nacional de Inglés, se señala que esto puede ser posible, mediante los aprendizajes progresivos partiendo desde el inicio hasta el término de la formación básica. Evidentemente, se sabe que esto es una idealización dado que la enseñanza del idioma inglés en la educación pública no logra tener los alcances que se aspiran, ya que no existen políticas educativas correctas que lo regulen.

Certificar a un educando de educación básica es un aspecto complejo. En la actualidad, México resalta por tener los niveles más bajos respecto al dominio del idioma inglés y si a esto se añade la situación educativa que dejó la pandemia, resulta entonces una utopía pensar que cada educando al término de su educación básica obtenga resultados favorables en la comprensión de esta lengua.

En torno a la producción de textos, como se mencionó con antelación, los procesos de escritura en una lengua extranjera no se evalúan y no se sabe a ciencia cierta como producen textos. Pérez Rocha (2014) sostiene que cada prueba es aplicada de manera masiva y controlada, conformada por reactivos de opción múltiple, de modo que los estudiantes solo se ven obligados a “llenar bolitas” y no se les exige escribir una sola palabra, de modo que no existen oportunidades para que ellos manifiesten sus ideas o pensamientos, por lo tanto, si la escritura no se exige en una lengua materna, mucho menos se llevará a cabo en una lengua distinta a la que se domina.

La lengua escrita es hoy un poderoso instrumento de comunicación que está siendo relegada “La mayoría de las personas salen de los institutos y de las universidades sin saber escribir de un modo competente [...] terminan sus carreras con alarmantes carencias gramaticales” (Moreno, 2014. p.98). Porque la formación que reciben en las escuelas es insuficiente y más si se trata de una lengua extranjera en donde las cantidades de clase que reciben son mínimas, lo que impide abordar los contenidos de manera oportuna.

Para Tusón (2017) tanto niñas, niños, adolescentes y jóvenes requieren de una preparación oportuna que les permita hacer uso de la lengua de manera correcta y reconocer los usos reales respecto a cómo utilizar la escritura en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que no solo es la gramática, si no todo un bagaje de conocimientos que crean en conjunto un instrumento potente para relacionarse con las personas y el entorno que les rodea pues construye identidades y actividades de la vida cotidiana que dan sentido a todas las acciones.

3. Las Prácticas Sociales del Lenguaje de la lengua extranjera

En años anteriores, la enseñanza del inglés, en México, por mucho tiempo estuvo solamente dirigida hacia los jóvenes de secundaria y preparatoria, a través de los años y derivado de la universalización la lengua inglesa, se logra que todos los estudiantes de cualquier nivel educativo del país lo aprendan.

En México, el inglés se enseña de manera obligatoria desde 1926 en las escuelas secundarias públicas. A partir de 1992, algunos estados comenzaron a desarrollar programas de inglés en escuelas primarias bajo su propia iniciativa y con el paso de los años más entidades se fueron sumado a este esfuerzo. Reyes, Murrieta y Hernández (2011, p.2).

A raíz del nacimiento de Enciclomedia, se trató de impulsar en los estudiantes el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), dicho programa fue implementado a educandos de 5° y 6° grado en las escuelas primarias y dentro de esta política se trató de incentivar el aprendizaje del inglés, no obstante, el alcance fue mínimo ya que la mayoría de las escuelas no contaba con el recurso tecnológico y la infraestructura.

Durante el gobierno de Vicente Fox se plantearon diversas propuestas en materia de educación, a través del Programa Nacional de Educación (ProNae) 2001-2006 se propuso realizar una Reforma Integral en el nivel secundaria, y bajo este panorama, el 26 de mayo de 2006, se hizo oficial el nuevo Plan y Programas de estudio para la educación secundaria. Cruz. (s.f. p. 4).

El plan de inglés de la reforma en secundaria 2006 quedó estructurado con base en un Enfoque Comunicativo por medio de las PSL cuyos objetivos centrales fueron la producción de textos orales y escritos, así como el desarrollo de formas lingüísticas requeridas para la interpretación o producción de textos, de este modo se reorganizaron los contenidos, y todos quedaron planteados en funciones del lenguaje.

De acuerdo con el programa de estudios 2006, dentro de las PSL que los estudiantes deben consolidar se encuentra el comunicarse dentro y fuera del salón de clases, compartir y dar información personal y de otras personas, describir actividades de la vida cotidiana, presentarse y presentar a otros, brindar consejos y sugerencias, pedir y dar la hora, comprar y vender cosas, descripción de animales, cosas y memorias del pasado, brindar información sobre viajes, expresar planes a futuro, elaborar recetas de cocina, solicitar información sobre viajes, entre otros.

El programa 2006 de inglés destaca que, “utilizar eficientemente el lenguaje significa ser capaz de interactuar con otros a través de la producción e interpretación de textos orales y escritos, a fin de participar en la sociedad “(SEP, 2006, p. 18). Dicho programa retoma contenidos básicos de la lengua inglesa sencillos de dominar, sin embargo, con el paso de los años los planes y reformas fueron cambiando, provocando que los programas de estudio de la lengua inglesa vinieran cargados de abundantes contenidos, mismos que no se logran abarcar en su totalidad durante el ciclo escolar, esto, debido a que la enseñanza del idioma se ve severamente afectada al no llegar a todas las regiones del país.

4. Los fines de la RIEB: la articulación de la Educación Básica

La RIEB, desde la posición de López (2013) trajo consigo una fuerte crisis educativa; y en ese mismo sentido hay que destacar que fue producto de una alianza político – electoral entre Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo, la entonces líderesa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) quienes fueron apoyados por grupos de ultraderecha, diversos sectores financieros, así como organizaciones privadas disfrazadas de “buenas intenciones” como el Marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), quién formó parte del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial de Educación (PROSEDU), el objetivo, nunca estuvo dirigido a la mejora educativa, la intención, fue reducir el proceso de la enseñanza aprendizaje a resultados medibles que fortalecieran la enseñanza de habilidades y competencias funcionales para satisfacer las exigencias de grupos empresariales y conservadores.

A partir de ella se buscó articular por primera vez, la educación básica, estableciendo campos formativos comunes desde el nivel preescolar hasta la secundaria, aunque en etapas (2004 preescolar, 2006 secundaria y 2009 primaria), para, finalmente, impulsar una idea de integración en 2011 con el Acuerdo 592 que emitió la Secretaría de Educación Pública, donde se establece formalmente la articulación curricular de la educación básica en México (Díaz Barriga, 2016, p. 29).

Por medio del acuerdo 592, publicado el 19 de agosto de 2011, se determinó que la enseñanza del inglés debía de impartirse en todos los niveles de educación básica, desde tercero de Preescolar hasta Secundaria, determinando un nuevo perfil de egreso para la asignatura de inglés.

Con la intención de llevar a cabo dicho proyecto, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) puso en marcha un instrumento que permitiera cumplir con la enseñanza del inglés, la cual se ubicó en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación y en aras de llegar a todos los rincones del país, a partir del 2009 se creó el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), cuyo fin fue articular los tres niveles de Educación Básica, distribuidos de la siguiente manera: (Ver Figura 1).

Figura 1. Articulación de los ciclos de enseñanza del idioma inglés en la Educación Básica

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4
3° Preescolar 1° y 2 de primaria Sensibilización y familiarización de la lengua.	3° y 4° de primaria Interacción en situaciones de comunicación Mediante contextos Habituales.	5° y 6° de primaria Interacción de comunicación habitual, mediante textos orales y escritos breves.	1° 2° y 3° de secundaria Sostienen interacciones Mediante textos orales y escritos en diversas situaciones de comunicación.

Fuente: Elaboración propia, tomando en cuenta los criterios establecidos de acuerdo con el Programa de Estudios 2011. SEP.

El propósito de la enseñanza del inglés para la educación básica 2011 “es que los alumnos obtengan los conocimientos necesarios para participar en prácticas sociales del lenguaje orales y escritas con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas” (SEP, 2011, p.21).

De acuerdo con el Plan de Estudios 2011 y en conjunto con el PNIEB, las PSL se enfocan en la producción de textos orales y escritos a partir de diversos temas de la vida cotidiana, ya sea creativos, sociales, y académicos, tales como: juegos de palabras, escritura de sucesos de la vida diaria, dar y recibir instrucciones, pasos para armar instructivos, escribir sobre el pasado, entre otros, para ello, se reconocen las partes de un texto y de un enunciado, así como la reflexión sobre el sistema de escritura a fin de familiarizarse con los textos.

Las competencias específicas, quedaron distribuidas de la siguiente manera: *hacer con el lenguaje* donde interpretan y producen textos, es decir aprender haciendo, respecto al *saber sobre el lenguaje* el estudiante tiene conciencia sobre los textos, sabe sobre gramática, vocabulario, y se enfrenta a proyectos y desafíos por escrito, produciendo textos en situaciones reales finalmente el *ser con el lenguaje* el estudiante desarrolla actitudes y valores que implican la interacción oral y escrita, comparte experiencias en inglés y socializa dentro y fuera de la escuela.

En consonancia con lo anterior, se espera que el estudiante de secundaria al término de sus estudios adquiriera las competencias básicas del inglés para escribir expresiones de uso cotidiano, interpretar el sentido general, las ideas principales y algunos detalles de textos orales y escritos breves de diversas fuentes utilizados en distintos contextos de comunicación (PNIEB, ciclo 4, 2011, p.24).

Si bien el PNIEB, fue un programa social que pretendía abarcar todos los sectores educativos del país, el alcance que tuvo fue mínimo. Barragán (2018) señala que la falta de insumos fue notoria, tales como infraestructura o material didáctico, así como una falta de actualización en el docente. El programa se mantuvo activo por casi cinco años, y para el año 2015, debido al entrometimiento de empresas privadas ligadas a la educación pública, como *Mexicanos Primero*, impulsaron una revisión del programa y determinaron que los aprendizajes esperados que los estudiantes no alcanzan el nivel B1 (básico) que solicita el MCER, por consiguiente, señalan que no son los estudiantes quienes están reprobados, sino que es el sistema educativo quién requiere reformarse, este suceso, lleva a realizar ajustes metodológicos pertinentes dando lugar al surgimiento del

Programa Nacional de Inglés (PRONI). El nacimiento de este programa fue la antesala a la propuesta curricular de inglés en el Nuevo Modelo Educativo 2017.

5. Una reforma educativa con tintes laborales

Dentro del mismo marco de las políticas neoliberales, para el año 2013, entro en vigor una nueva reforma educativa, anunciando que con ello, que se aumentaría la calidad de la educación básica a fin de obtener mejores resultados en PISA; sin embargo, dicha reforma fue castigadora e impuesta, porque antes de ser educativa fue laboral, trastocando el trabajo de los docentes y poniendo en riesgo la estabilidad en el empleo, pues estuvo encaminada hacia la privatización de la educación de una manera autoritaria y antidemocrática. La reforma:

Representa la culminación de acuerdos, alianzas, compromisos y pactos entre los poderes fácticos, nacionales e internacionales, que se fueron configurando durante los últimos cuatro sexenios y en donde por primera vez el discurso de la OCDE, del Banco Mundial y de organizaciones como Mexicanos Primero se ha introducido en los artículos 3º y 73 de la Constitución Política; dado su contenido, representa la agresión más grave a la educación pública y a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la educación en los últimos cien años. (López 2013, p. 55).

La intención, no fue la mejora educativa como se había planteado, al contrario, este pacto empresarial e impositivo tuvo la intención de fortalecer a los grupos conservadores de derecha y con ello, privatizar la educación pública, su base se sustenta bajo los mismos principios que la RIEB: el enfoque por competencias; además de la selección de docentes en base a su idoneidad, eficiencia y productividad.

Durante la implementación, sólo se observó caos y autoritarismo, que se profundizó con la aplicación, del Nuevo Modelo Educativo en el 2017 y un planteamiento curricular basado en los aprendizajes clave. De acuerdo con Gil Antón (2018) cada reforma genera impacto, desigualdad, pobreza, rezago escolar y carencias y ante estos contextos sociales; dicha reforma, concibió al magisterio como el responsable del fracaso del aprendizaje, por lo tanto había que transformar al docente por medio de una evaluación inválida, de este modo, más que una reforma educativa fue un proceso administrativo con una fuerte carga laboral, por lo que miles de docentes sin distinción fueron declarados ignorantes y sujetos a una evaluación punitiva y militarizada.

6. Los Aprendizajes Clave en la enseñanza del inglés

Respecto a la impartición del inglés, el propósito general de la asignatura y de acuerdo con el plan 2017, es que los estudiantes: “desarrollen habilidades conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos con hablantes nativos y no nativos del inglés”. (SEP, 2017, p. 165).

Respecto al cuarto ciclo de educación secundaria, el propósito de la asignatura de Inglés es: “que los estudiantes sostengan interacciones y adapten su actuación mediante diversos textos orales y escritos en una variedad de situaciones de comunicación” (SEP, 2017, p. 167). Lo que indica que cada estudiante al término de su educación básica tendrá la capacidad de redactar textos complejos y abstractos, participe en intercambios orales y escritos con propósitos sociales, creando productos creativos y desafiantes que faciliten la interacción oral y escrita.

Según la Estrategia Nacional de Inglés, al obtener todas estas habilidades, los discentes tendrán la posibilidad de acceder a una certificación de nivel (B1) por parte de la Universidad de Cambridge (Inglaterra). Situación que hasta hoy en día y como se mencionó con anterioridad las posibilidades son muy bajas, pues los estándares, se encuentran muy elevados y no coinciden con los niveles que tienen cada uno de los estudiantes.

7. La Cuarta Transformación y la Nueva Escuela Mexicana

Desde el punto de vista de Gil Antón (2019) la NEM (Nueva Escuela Mexicana) fue una reforma pragmática, como para salir del atolladero y dar punto final a la reforma del gobierno de Enrique Peña Nieto. De entrada, ofreció grandes cambios, como fue la eliminación de la evaluación docente que determinaba la permanencia en el magisterio; esto fue derogado, sin embargo, el estado de excepción en el que se dejó a los maestros

aún continúa disfrazado de tintes que intentan tratar reivindicar al magisterio y darle otro cause al modelo educativo vigente.

La Nueva Escuela Mexicana, pretende como plan a futuro una educación para toda la vida, cuyo trayecto formativo abarca de los 0 a los 23 años. En ella se promueven los principios del humanismo, la interculturalidad, valores como el amor a la patria, la equidad y la inclusión. Tiene el trayecto de aprendizaje bajo el concepto de aprender a aprender, bajo el objetivo de brindar calidad en la enseñanza, no obstante, la NEM, se considera un tanto ambigua dada la rapidez con la que se implementó. Desde la posición de (Carro, 2022) las promesas de la 4T (Cuarta Transformación) no permitieron vislumbrar los nuevos retos a los cuales se enfrenta la educación y menos aún durante la pandemia y postpandemia, de modo que aún se siguen retomando contenidos que abarcan los planes y programas anteriores como el de 2006, 2009, 2011, 2017 y lo que ha salido de él.

8. ¡Aprende en casa!: Una pandemia que no detuvo a la educación

Los intentos fallidos en los proyectos de la NEM se vieron interrumpidos, por la pandemia que inesperadamente sorprendió al mundo entero.

“En el mes de diciembre de 2019, un brote de casos de una neumonía grave se inició en la ciudad de Wuhan, provincia de Hubei, en China, la mayoría de los primeros casos correspondían a personas que trabajaban o frecuentaban el Huanan Seafood Wholesale Market, un mercado de comidas de mar, el cual también distribuía otros tipos de carne, incluyendo la de animales silvestres, tradicionalmente consumidos por la población local” (Díaz, Toro, 2020 p 1).

El coronavirus SAR-Cov2, marcó el inicio de una emergencia a nivel mundial. El 30 de enero de 2020, el director de la Organización Mundial de la Salud (OMS) Tedros Adhanom Ghebreyesus, declaró dicho acontecimiento como un peligroso problema de salud pública y de importancia internacional. Para el 11 de marzo de 2020, la OMS declaró oficialmente el inicio de la pandemia del SARS-Cov2, que da lugar a la enfermedad por COVID -19 con riesgo de muerte. Tan pronto se declaró la pandemia, el mundo se detuvo, pero, a decir verdad, no todo quedó paralizado; desde el punto de vista de Sebastián Plá (2020), se mantuvieron los servicios por ser necesarios para la supervivencia colectiva, entre ellos, la escuela.

Las clases se suspendieron por completo en marzo del 2020 y a nivel escolar inició un periodo de confinamiento que se alargó por un periodo de aproximadamente un año y medio, derivado de este suceso se implementó un modelo emergente que, para el Estado, daría solución al problema de la educación en México, a este programa se le denominó *Aprende en casa I, II y III*, establecidos en diversos periodos desde marzo del 2020, hasta julio de 2021 dicha política educativa, se aplicó con la finalidad de: “salvar el año escolar, y no necesariamente analizar las opciones de aprendizaje que esta circunstancia ofrecía a los alumnos, sino cumplir el currículo formal y calificar a los estudiantes” (Díaz Barriga, 2020, p.24).

Por otra parte, si bien el presente gobierno, descarta por completo las ideas conservadoras, éstas continúan y se hacen presentes en forma de una “educación capitalista en su estado neoliberal, por ello la preocupación de no perder el tiempo, de que no haya rezagos, que se alcancen todos los aprendizajes esperados que requiere el ciudadano competitivo” (Pla, 2020, p.33).

Y junto a todo esto, el docente, al cual había que capacitar a toda costa, por ello el sistema educativo abrió las puertas a *Google for Education*, el objetivo, preparar a miles de profesores de todo el país, para que aprendieran los nuevos retos de una educación a distancia, pero lejos de la saturación de contenidos y la obsesión por cumplir con el plan de estudios, la pandemia de la COVID -19, provocó una enorme brecha digital, dando pie a las desigualdades que, de por sí ya existían, pero ahora más marcadas y con enormes limitaciones que provocaron que millones de estudiantes de todo el país tuvieran que enfrentarse a las carencias de medios electrónicos en donde pudieran dar seguimiento a sus clases a distancia.

9. ¡Curso de Inglés, primer nivel! Aprender con Dizzy Dean

Durante la pandemia, la enseñanza del inglés en secundaria provocó enormes rezagos dado que no existió un docente frente al televisor que explicara los contenidos de manera formal. A diferencia de la educación primaria, quienes si tuvieron un docente de inglés facilitador de los conocimientos, la enseñanza del idioma en la educación secundaria fue

distinta, porque los contenidos se enfocaron a partir del curso SEPA Inglés, abarcando el mismo programa para los tres grados, el llamado *Curso de Inglés Primer Nivel*, se mantuvo durante todo el ciclo escolar 2020-2021, se retomaron temas básicos, pero repetitivos, en los que se omitieron las PSL, escritura y producción de textos, brindando un mayor énfasis a los ejercicios gramaticales relacionados con el verbo to be en todos sus usos.

Como era de esperarse, pocos estudiantes lograron consolidar los aprendizajes, lo cual fue muy notorio cuando se regresó a las aulas, esto, debido a que el programa que se transmitió no fue construido como el resto de las asignaturas, no hubo grabaciones en foro por parte del docente, en cambio se transmitieron videos preexistentes de un programa con bastantes años de antigüedad, no había quién lo explicara; a raíz de ello comenzaron a proliferar docentes en YouTube quienes se daban a la tarea de explicar el paso a paso de la sesión transmitida.

Cada clase tenía una duración de 30 minutos que abarcaba dos temas por sesión, es decir que cada lección tenía una duración de 15 minutos, la trama, un personaje llamado Dizzy Dean, que narraba sus peripecias, surgiendo de ahí cada aprendizaje esperado. Todas las clases se proyectaban una vez por semana, lo cual provocó que los estudiantes estuvieran en un nivel de desventaja, tan solo basta con recurrir a las sesiones transmitidas desde la plataforma de YouTube, revisar comentarios y dar cuenta de la infinidad de estudiantes mencionando que no logran comprender los contenidos de los cuales se están hablando. Tales efectos se verían reflejados con el paso del tiempo cuando ese estudiante que se encontraba en primer grado de secundaria tratando de comprender su lección de inglés, ahora en su último año, padece los efectos provocados por los rezagos en las habilidades de la lengua, lo que le impide poder escribir, y comprender el idioma.

10. El Nuevo Marco Curricular 2022

El nuevo marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana tiene como objetivo central basar la educación en la comunidad, hay que recordar que, si bien anteriormente la

educación estaba enfocada en el estudiante como el centro, ahora lo integra la comunidad como un todo que engloba desde estudiantes, docentes, ciudadanos y padres de familia, creando redes y comunidades de aprendizaje. Hasta ahora, se sabe que busca eliminar ese sentido neoliberal de la educación por competencias; el docente de ser un facilitador, ahora se convierte en un *guía comunitario* creador de grandes proyectos educativos.

Resulta importante destacar que uno de los fundamentos que se establece en este marco curricular, es el aprender a trabajar a base de proyectos comunitarios, los cuales podrán establecerse en conjunto con siete ejes articuladores: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas.

Es preciso mencionar y resaltar la implementación del eje articulador denominado: Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, desde la perspectiva de Duarte (2023) permite a los estudiantes el desarrollo de la expresión escrita o la comprensión lectora a fin de descifrar el mundo en el que viven, de esta forma los estudiantes pueden acceder a distintas fuentes que les permitirán interactuar con las culturas y pueblos del mundo.

Para el nuevo marco curricular, la lengua extranjera queda establecida dentro del campo formativo Lenguajes, el cual de acuerdo con el Plan 2022, tiene como principio proveer a los educandos una gran diversidad de contenidos a fin de despertar en ellos la habilidad para comunicarse con las demás personas por medio de distintas lenguas entre ellas el Inglés, por ello dicho campo formativo, engloba las asignaturas de Lengua Materna, Lengua Extranjera y Artes.

La estructuración de los contenidos se establece en conjunto con los estándares internacionales del MCER. La división y estructura curricular queda establecida tal y como se ha venido implementando desde la articulación de la educación básica en el 2011, dividida en cuatro ciclos, los cuales se mencionaron con anterioridad.

Las orientaciones didácticas, las PSL, así como los aprendizajes esperados, poseen la misma estructura y diseño del plan 2017, manejando este cuarto ciclo de enseñanza como una etapa de consolidación del inglés. Empero, el nuevo programa de inglés 2022, corresponde a una copia fiel del plan anterior, en donde si bien se cambian algunas palabras, los aprendizajes que se desea alcancen los estudiantes son los mismos.

Resulta pues alarmante que no exista ningún cambio e incluso se considere a la secundaria como una etapa de consolidación, tal pareciera que continúan los mismos intereses de por medio en los asesores que diseñan los marcos curriculares, sin que a nadie le preocupe la realidad que viven los estudiantes hoy en día respecto a la enseñanza aprendizaje del idioma.

Por ello, hasta la fecha no existen contenidos concretos que conformen el programa, ni existen libros de texto enfocados a la enseñanza de la lengua extranjera, por lo que a futuro para dar continuidad y cumplir con esos PDA (Procesos de Desarrollo de Aprendizaje) que propone la NEM, habrá que consultar los planes anteriores, y con ellos enlazar y engranar cada contenido para formar proyectos en conjunto con las disciplinas de otros campos formativos y con esto, cumplir con una nueva reforma más que se suma al Sistema Educativo Mexicano.

11. Reformas van, reformas vienen: ¿Y el docente?

Con el desarrollo de la globalización y la economía neoliberal, no había más urgencia que preparar al estudiante para desarrollar una serie de competencias y habilidades que lo prepararan para la vida laboral y productividad competitiva. Pero ¿cómo adoptarían los maestros este concepto y cómo lo incorporarían en sus prácticas de enseñanza? En el año 2006, mucho se comenzó a hablar del término competencias por lo que el docente desconocía a ciencia cierta de que se trataba, lo cual provocó confusión y desconcierto, pues a pesar de las capacitaciones, se comenzó a asociar el termino con juegos de ganar o perder.

Ante las reformas impuestas por gobiernos neoliberales, la frustración de miles de docentes se dejó sentir, provocando un proceso desintegrador y efectos negativos, ya que los logros que se ganaron en las luchas magisteriales corrían el riesgo de desaparecer y ante este panorama, la cereza del pastel, los repetidos ataques al magisterio, no había nada peor que ser docente en tiempos de Peña Nieto, debido al rechazo social fundado en el vituperio y la calumnia.

Desde la posición de Barraza de la Cruz (2016) el enfoque basado en competencias no es inadecuado, sino diseñado bajo un sistema global poco adaptable a México porque no favorece el desarrollo de los estudiantes si no a las empresas. Dichas situaciones preocupan a los docentes quienes día con día se enfrentan a las exigencias por cubrir un perfil de egreso, de aplicar un enfoque con instituciones carentes de recursos, de TICs, de falta de preparación, de escasas o nulas clases de inglés, y pese a ello todavía se tiene la certeza de que cada estudiante inicia su contacto con una lengua extranjera desde preescolar, cuando la realidad es otra, pues las políticas públicas impuestas como el PRONI, no llegan a todas partes, debido a que profesores que se encuentran inscritos en este programa, no poseen plaza, sus salarios son bajos, y pocas veces son contratados.

La llamada educación basada en competencias puede llegar a funcionar si esta posee una buena organización evitando favorecer a los grupos de poder, con autoridades que se preocupen por la educación en México evitando compadrazgos y relaciones afectivas con empresarios o políticos que poco conocimiento poseen sobre educación.

Sin embargo, aun con los cambios de gobierno la debilidad del Sistema Educativo Mexicano sigue vigente, con un Nuevo Marco Curricular 2022, que pareciera ser copia de los anteriores disfrazando una educación basada en competencias, que al final sigue vigente y persiste en las escuelas con propuestas nuevas como Planes Analíticos, Planes Sintéticos, que pocos docentes dominan a la hora de llevar a cabo un famoso Codiseño. Pocos entienden de que se trata esta nueva reforma por lo que famosos Edutubers, salen al rescate para explicar estas nuevas formas de enseñar y hacer el trabajo que la SEP debería de implementar.

Y ¿estamos listos para actuar ante una nueva forma de trabajo en este próximo septiembre del 2023? La respuesta solo la dirá el tiempo y habrá que ver cuál será su fecha de caducidad, ya que cuando el docente apenas asimila y emplea los nuevos planes y programas, llega un nuevo gobierno e implementa el suyo, como si se tratara de un juego de poder, en donde el único perjudicado es el estudiante y el docente que solo se remite a cumplir lo que las autoridades le soliciten para salir a flote en lo que algunos llamarían el *Titánic Educativo*.

Con el estudio de este apartado, se logró observar el desarrollo de cada una de las políticas educativas que han regido la educación en México, todas basadas en un modelo por competencias que sin duda llevan a la privatización de la educación, la cual busca encontrar estudiantes capaces para su desenvolvimiento en las grandes empresas capitalistas, omitiendo sus procesos de aprendizaje, en donde la enseñanza del inglés aun continua con carencias que no han sido tomadas en cuenta, de ahí que el presente objeto de estudio este enfocado en el fortalecimiento de la producción de textos inglés, visto desde las necesidades y contexto de cada institución, en este caso, la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial No 087 Pedro Ramírez Vázquez.

II. WRITING IN A DIFFERENT LANGUAGE, IT'S NOT ALWAYS EASY ²

...Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito para intrigar o hacer reír...

(Lerner, 2001, p.26)

La enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, debe contribuir al desarrollo de diversas habilidades lingüísticas, tales como escuchar, hablar, leer y escribir; en este sentido, hay que destacar que la práctica de la escritura es poco valorada, siendo esta la segunda habilidad después de la oralidad la que permite establecer diversos tipos de comunicaciones. Por ello, es importante resaltar la situación actual del estudiante en torno a la producción de textos en inglés a fin de delimitar la problemática existente y con ello recopilar las estrategias metodológicas y técnicas necesarias que permitan al estudiante desarrollar la producción de textos.

Como primer momento, el objetivo de este capítulo es el diseño de un Diagnóstico Específico y su aplicación para precisar el tema y llevarlo al Objeto de Estudio, de esta forma se plantea el problema, se indaga y aporta posibles soluciones. En un segundo apartado se da a conocer el seguimiento de la Investigación Metodológica la cual tiene un soporte a partir del Enfoque Biográfico-Narrativo, mismo que brinda las pautas para el análisis hermenéutico de la Intervención Pedagógica.

A. Writing!³ También escribiendo, nos comunicamos

Producir textos en inglés no es una labor fácil para los estudiantes, debido a que los procesos de escritura en una lengua extranjera requieren de mayor organización dada la

² Escribir en una lengua extranjera no siempre es fácil.

³ ¡Escribiendo!

diversidad de contenidos en las estructuras gramaticales que se requieren, por lo que, en ocasiones, el estudiante posee ciertas limitaciones y falta de destreza para construir frases de manera coherente. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que se dote a cada educando de diversas habilidades que le permitan expresarse por escrito y darse a entender con sus semejantes a fin de sobresalir y enfrentar los retos que la sociedad actual le demanda.

El liderazgo de la lengua inglesa cobra cada día mayor fuerza y como lengua franca se utiliza para comunicarse en cualquier parte del mundo, de esta forma, en la coyuntura de un mundo globalizado existe una gran diversidad de textos que se encuentran escritos en este idioma tales como: páginas en internet, manuales de electrodomésticos, instructivos tecnológicos, películas, recetas, etiquetas de alimentos, videos, entre otros. Cassany, Luna, y Sanz, (2014, p. 27) definen estos elementos como: “una sociedad encaminada hacia el plurilingüismo y que, además lo vive como un hecho normal fruto del progreso”. Es por tal razón que el tema de la escritura es indispensable para los procesos comunicativos, no obstante, en la mayoría de las instituciones la producción de textos en inglés queda un tanto relegada, situación que provoca que los educandos no adquieran los elementos clave para la correcta redacción de un texto.

Harmer (2004) sostiene que la escritura del inglés es una habilidad básica tan importante como el diálogo, la audición y la lectura, los estudiantes necesitan saber cómo escribir cartas, responder anuncios, realizar reportes escritos, requieren de saber hacer conexiones de puntuación, construcción de párrafos y por ende para el profesor resulta beneficioso observar cada producción escrita en los educandos, ya que ver el idioma anotado representa la demostración visual de la construcción de este.

La escritura, como un proceso de comunicación en una lengua extranjera amplía una enorme gama de posibilidades, sobre todo para el estudiante que vive inmerso en un mundo neoliberal y globalizador en donde la competencia laboral a nivel empresarial cada vez es más fuerte en cuestión comunicativa y organizacional.

1. Los obstáculos que enfrentan los jóvenes para escribir el inglés

La enseñanza–aprendizaje de la lengua inglesa, hoy por hoy, enfrenta una crisis, ya que la instrucción de este idioma en la educación básica no llega a todos los rincones del país, además de que los estudiantes no poseen las herramientas básicas para al menos desarrollar un porcentaje pequeño de las habilidades lingüísticas que conforman el idioma. Cassany, Luna y Sanz (2014, p.11) señalan que existe “un aumento del analfabetismo funcional, es decir, la ineptitud que presentan los alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita”.

Escribir en otro idioma aumenta la dificultad para producir textos, debido a la carencia de elementos gramaticales y lingüísticos, falta de creatividad, vocabulario, desconocimiento de verbos, incomprensión de las diversas funciones que les impiden hacer conexiones para armar y producir textos o frases.

Entre otros aspectos, se encuentran también el poco interés por parte del estudiante, libros de texto obsoletos que poseen niveles muy altos y poco adaptables para un discente de secundaria de una escuela pública, falta de recursos, así como el rezago y la crisis emocional derivados por la pandemia, además de que si los educandos tienen deficiencias en su lengua materna y no saben escribir correctamente el español, mucho menos podrán llevar a la práctica el desarrollo de la producción de textos escritos en una segunda lengua.

Harmer (2004) plantea que un estudiante que produce textos en inglés escribe cartas para un periódico, escribe y diseña sus propios menús, diseña posters, escribe boletines de noticias, escribe cartas solicitando trabajo, envía mensajes de e-mail (real o simulados) escribe invitaciones, entre otras actividades. Sin embargo, para la construcción correcta de un texto en inglés es necesario el conocimiento de palabras nuevas, verbos y un buen dominio gramatical de al menos el verbo to be y el presente simple, lo que les permitirá desarrollar la habilidad para la redacción de frases básicas, pero en perspectiva cada educando desconoce o bien tiende a olvidar la diversidad de las funciones que componen este idioma.

La escritura en general hoy en día se encuentra devaluada, y con una mala concepción de ella, Martínez Bañuelos (s.f. p, 2) sostiene que en ocasiones la escritura se concibe de manera errónea, ya que la orientan al logro de la *“letra bonita”*, dominio de reglas ortográficas, o signos de puntuación, por lo tanto, el docente cae en el error de quién escribe bien es porque tiene buena letra y ortografía, al respecto, Harmer (2004) señala que el asunto de la letra es un carácter personal, y no se puede pedir al estudiante que cambie su estilo de letra, sino todo lo contrario, el docente debe motivar al educando a fin de invitarlo a mantener un orden y legibilidad, pues como tal la escritura del inglés es doblemente difícil, debido a que es un sistema completamente nuevo para ellos y aunado a esto, luchan con la ausencia de habilidades comunicativas.

Durante los procesos de escritura del inglés, se comenten diversos errores en clase, al considerar que producir textos es hacer copias de párrafos ya escritos, traducciones, llenar espacios en blanco e inferir en las respuestas. Producir textos en inglés va más allá de esos alcances, ya que requiere de un sentido crítico, por lo tanto, se necesita del impulso de diversas habilidades y destrezas cognitivas, que permitan al estudiante potenciar su poder creativo y expresar libremente sus ideas en una lengua distinta a la que habla. De ahí la importancia de que se trabaje la producción de textos en las aulas, motivando e incentivando a los estudiantes para que se animen a escribir el inglés ya sea con las palabras o frases que ya conoce de una manera creativa, artística y dinámica, y con ello propiciar que construya su conocimiento y mejore la calidad en sus escritos.

2. El papel del docente de inglés

Las situaciones que afectan la labor de un docente de la asignatura de inglés en educación básica son diversas, en primera instancia el desfase que existe entre un programa y otro, lo que origina a que la mayoría de los profesores recurran a la elaboración de un rediseño curricular que abarque contenidos desde el plan 2006 hasta el 2017, debido a que la continuidad de los temas no lo es la adecuada para la asignatura. En ese sentido el programa curricular que abarca en los planes 2011, 2017 incluso ahora el 2022, poseen contenidos de un nivel avanzado que muy pocos estudiantes de una escuela pública dominan en la práctica, dado que el estándar de dominio que tienen es bajo.

¿Cuáles son las causas de que los niveles de inglés se encuentren bajos? Los programas que se implementaron como el PNIEB en su momento y actualmente el PRONI, fueron diseñados con el objeto de que el inglés llegara a todos los rincones del país, sin embargo, la situación es otra pues como se mencionó con anterioridad no todos los aprendices tienen la oportunidad de cursar el inglés desde su educación preescolar.

A raíz de la implementación del PNIEB y posteriormente el PRONI, muchos docentes sin plaza fueron contratados e inscritos a este programa social con la finalidad de que llegaran a dar clases a todas las escuelas del país, especialmente en primarias; sin embargo, los profesores inscritos al PRONI presentan infinidad de problemáticas, tales como: falta de recontractación y con ello la escases de pago lo que origina que su situación laboral sea inestable debido a la ausencia de plazas, de ahí que muchos estudiantes no reciban sus clases de inglés de manera oportuna. Llegado a este punto es indudable pensar que aquella propuesta de la articulación de la educación básica en el 2011 en donde se pretendía que todos llevaran inglés desde el inicio de la vida escolar fueron en realidad solo palabras y compromisos que muchos de ellos que quedaron cumplir. Hoy a más de 10 años de su implementación, todavía existe un gran rezago en la formación de esta lengua extranjera a nivel primaria.

Estas fallidas propuestas provocaron que una gran cantidad de estudiantes tengan su primer contacto con el inglés cuando inician la educación secundaria, por lo que el docente tiene que adecuar los currículos abarcando temas de todos los programas de estudio, desde el 2006 hasta el 2017, a fin de adaptarlos a las necesidades de los estudiantes, ya que diversos contenidos parten de estructuras básicas que ellos requieren para su mejor comprensión y lograr una mejora en la producción textual.

En suma, la realidad es distinta a la que se piensa, la mayoría de los estudiantes en primer año de secundaria, argumentan no haber llevado inglés a lo largo de su educación primaria; y este es el principal factor para que no posean las habilidades necesarias para poder construir sus ideas en otro idioma, lo que a futuro será el gran detonador del desarrollo de estrés y ansiedad lingüística debido a que desconocen las habilidades para producir un texto de forma correcta.

3. La importancia del inglés para los padres de familia

Los padres de familia consideran que el aprendizaje del inglés para sus hijos es indispensable dado que el dominio de la lengua les abrirá las puertas como futuros profesionales; sin embargo, no todos cuentan con los recursos necesarios para sostener las exigencias de la vida estudiantil de sus hijos, si bien los educandos, llegan sin saber inglés en secundaria, la excepción existe, pero es minoría y corresponde a todos aquellos que estudiaron en alguna escuela particular o fueron a algún curso en un centro de idiomas.

La preocupación por parte de un padre de familia es notoria, y si sus posibilidades económicas lo permiten, tratan de llevar a sus hijos a cursos de inglés en donde les puedan enseñar de forma intensiva, pero esta situación no siempre se lleva a cabo y son pocos los estudiantes que tienen acceso estas oportunidades. Es de considerar además que la mayoría de los tutores no poseen el dominio ni el conocimiento de la lengua inglesa, razón que les impide auxiliar a sus hijos en sus tareas, empero, esto no es un impedimento, porque están conscientes de que el dominio del idioma inglés juega un papel importante en la vida escolar de sus hijos.

4. El Diagnóstico Especifico de la ESTIC 87

A fin de dar una posible solución a la problemática planteada fue necesario realizar un Diagnóstico Especifico de la comunidad escolar. La intención, determinar el rumbo de la Intervención Pedagógica en torno a la producción de textos en inglés.

a. ¿Qué es un diagnóstico?

En palabras de Ezequiel Ander Egg (1988) etimológicamente la palabra diagnóstico proviene de “día (a través) gnosis (conocer), se trata de *conocer a través de un conocer por medio*, de ahí que pueda decirse que el diagnóstico es la conclusión del estudio o investigación de una realidad, expresada en un juicio comparativo sobre una situación dada” Ander Egg (1988, p. 132).

Desde la posición del autor, el diagnóstico tiene como finalidad servir de base para el fundamento y puesta en marcha de un proyecto o programa para la comunidad, a fin de implementar estrategias concretas acorde a las necesidades que van a manifestar cada uno de los participantes.

Para Carlos Moya (1996)

El diagnóstico es la identificación, análisis y relaciones de un estado de situación que permite su comprensión, mediante la identificación de las causas explicativas que lo originan y que posibilita individualizar las distintas necesidades existentes, como las oportunidades y amenazas que ofrece el medio [...] responde a interrogantes tales como: ¿qué hay?; ¿cuánto hay?; ¿por qué hay?, etc. Las respuestas de esas y otras interrogantes son signos, inicios y características distintas acerca de la realidad (párr. 1).

En este sentido, el presente Diagnóstico se ha optado por hacerlo más específico, pues se parte de un tema elegido de manera empírica para profundizar en él y darle una atención propia. De ahí darle el nombre de Diagnóstico Especifico (DE), que es como esta línea de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, de la Maestría en Educación Básica, lo define y caracteriza dentro de un ámbito cualitativo e interpretativo al guiarse para la recuperación de datos y reflexionar sobre ellos, por medio del método de la Investigación-Acción, la Técnica de Observación No Participante, y como Instrumentos: el diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios y la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAEOE).

Todos estos elementos fueron aplicados a la selección de población de la comunidad escolar, tomando en cuenta el contexto de los estudiantes, profesores y padres de familia, de segundo y tercer grado de secundaria. Ya aplicado, se ofrece un análisis detallado de los resultados basados en la muestra representativa.

b. Caminito de la escuela: La ESTIC 87

Con el objetivo de detectar la problemática que existe en torno a la producción de textos en inglés con los estudiantes de secundaria, fue necesario delimitar el problema y detectar con ello posibles soluciones por medio de una serie de supuestos teóricos que brinden un sustento al planteamiento del problema seleccionado, para ello se brinda el

contexto general que atañe a la Escuela Secundaria Industrial y Comercial No 087 “Pedro Ramírez Vázquez”.

1) El contexto escolar

La ESTIC No 87 “Pedro Ramírez Vázquez”, se ubica en el municipio de Coacalco de Berriozábal, en el estado de México. La institución, forma parte de un conjunto habitacional ubicado en la colonia Unidad Habitacional San Rafael; de acuerdo con el periódico de la región 14 en el estado de México (2015) la unidad se considera uno de los conjuntos más grandes de México y América latina, el fraccionamiento cuenta con 801 edificios y 42 casas dúplex, se habitó por primera vez a principios del 1988, cuando residentes de las colonia Álvaro Obregón en la Ciudad de México, comenzaron a migrar a este espacio como consecuencia del terremoto de 1985.

La Unidad Habitacional de San Rafael, cuenta con todos los servicios locales como: mercados sobre ruedas, establecimientos comerciales y de salud, un deportivo con alberca, que organiza diversas actividades culturales, entre otros. La zona donde se ubica el plantel es considerada de alto riesgo, debido a los acelerados índices de delincuencia como asaltos, venta y consumo de drogas, prostitución, robos y agravios a la escuela debido al pandillerismo.

El desarrollo e implementación del DE, se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2021–2022, para dicho periodo, la escuela alcanzó una población de 220 estudiantes y una plantilla de 22 docentes.

Conviene subrayar, que el contexto de la institución en aquel tiempo fue complicado, ya que no se reiniciaron clases presenciales posterior al periodo de pandemia por COVID-19; debido a que el edificio presentó diversas fallas estructurales originadas desde el terremoto del 19 de septiembre del 2017 y que se vieron agudizadas con mayor intensidad a causa del abandono que sufrió el edificio durante el confinamiento, por ende, la institución al regreso de la pandemia, no cumplió las condiciones de albergar a la comunidad escolar, no obstante, la escuela continuó laborando por un periodo más, bajo

el mismo contexto de educación a distancia, tal y como se realizó en los periodos por confinamiento de la pandemia.

Durante el periodo del ciclo 2021-2022, se llevaron a cabo obras de reparación y reconstrucción. Así, quedaron rehabilitadas las zonas de los baños y algunos espacios que más tarde se acondicionarían como aulas. Las clases presenciales se lograron reestablecer para el ciclo escolar 2022-2023. Sin embargo, y como se mencionó arriba, el desarrollo del DE, se llevó a cabo con los estudiantes cuando ellos aún se encontraban en clases de manera virtual.

2) Los estudiantes de la ESTIC 87

Los estudiantes tanto directos como indirectos, son los sujetos fundamentales de esta investigación, pero no los únicos actores educativos. Lo que aprenden, lo que saben, lo que hacen tiene influencia y es mediado por otros colaboradores que en conjunto hacen la comunidad escolar: los maestros, orientadores, directivos, así como los padres y madres de familia.

Para el desarrollo de este estudio, se buscó profundizar el comportamiento estudiantil de los discentes de segundo y tercer grado de esta escuela, quienes, de acuerdo con los periodos del desarrollo cognitivo de Piaget, se encuentran en la etapa de las operaciones formales, la cual abarca a partir de los 12 años en donde los niños poseen la capacidad para resolver diversos problemas. Para Judith Meece (2001) es en esta fase en donde el adolescente, “comienza a formar un sistema coherente de lógica formal, cuenta con herramientas cognoscitivas que le permiten solucionar muchos tipos de problemas de lógica, formándose la capacidad de pensar en forma abstracta” (p. 115).

Desde el punto de vista de esta autora, los adolescentes en esta etapa persisten en compararse con sus compañeros; sin embargo, al mismo tiempo comienzan a pasar más tiempo con ellos, de modo que sus amistades las consideran tan importantes como la familia, gracias a los procesos de interacción que viven a diario con sus amigos, siendo esta la parte más agradable del día, por consiguiente, la autora sostiene que; “las buenas

relaciones con los compañeros son necesarias para el desarrollo psicológico normal.” (Meece,2001, p. 297).

Sin embargo, para los estudiantes de la ESTIC No 87 la relación con sus compañeros durante el proceso de educación a distancia fue inexistente, situación que provocó una enorme apatía que se tornó complicada, debido al cansancio, fastidio, baja autoestima, problemas sociales y de interacción que el estudiante comenzó a demostrar debido a los dos años y medio que pasaron sin convivir y relacionarse con el resto de sus compañeros y maestros.

En el caso de segundo y tercer grados, los educandos prácticamente realizaron la secundaria en línea, lo que provocó un excesivo rezago y deserción en algunos de ellos, quienes en el mejor de los casos optaron por hacer cambios a escuelas aledañas a la zona, en donde las clases presenciales habían comenzado con regularidad.

La pandemia y el estudiar bajo un contexto de educación a distancia por un largo periodo afectó a todos los jóvenes; las asistencias fueron irregulares. De acuerdo con los reportes de la dirección escolar los estudiantes en su mayoría se quedaban solos en sus casas, debido a que sus padres comenzaron a incorporarse a su vida laboral después de un periodo de post pandemia, condición que provocó que los chicos aprovecharan para no conectarse a las clases, ya que no se contaba en casa con algún adulto que pudiera supervisarlos.

Si bien al inicio de la pandemia la educación a distancia abrió una brecha digital; con el paso de los meses, dejó de considerarse un impedimento, porque la mayoría de los educandos contaba en casa con el instrumento tecnológico que les permitió entrar a sus clases sin inconvenientes y con esto llevar a buen término el ciclo escolar 2021-2022.

3) Los docentes

El cuerpo docente de la institución se encuentra conformado por veinticinco profesores, de los cuales, un funge como director, cuatro orientadoras y diecinueve profesores frente

a grupo, quienes imparten diversas asignaturas acordes a su especialidad. La preparación profesional de cada uno de ellos es variada por lo que se puede encontrar docentes con doctorado, maestría y licenciatura. Cabe aclarar que la institución no cuenta con una subdirección.

Durante el periodo del trabajo a distancia, la situación que más afectó a los docentes, fue la incertidumbre de no saber lo que sucedería con las instalaciones del plantel, ya que se consideraba incierto el regreso a clases presenciales para el ciclo escolar 2022- 2023, por otro lado, fue muy notorio el agotamiento de cada uno de ellos debido a la excesiva carga administrativa puesto que esta se duplicó para laborar a marchas forzadas tratando de mantener al estudiante activo y motivado a fin de que no desanimara en sus actividades al verse alargado el periodo de encierro.

4) Padres de familia

La mayoría de los padres y madres de familia trabajan en el comercio o bien son empleados de empresas cercanas al municipio. La economía en ocasiones no brinda los recursos necesarios, pues a veces existen padres con situaciones de salud delicada o bien se encuentran desempleados, por lo que su situación algunas veces no resulta ser la mejor, lo que afecta el rendimiento escolar de los niños al no poder adquirir sus útiles completos.

La colaboración que existe dentro de la comunidad es cordial, el preescolar y la primaria se localizan dentro del mismo circuito, por lo que es muy común que los hijos acudan a estas escuelas. Al ser una Unidad Habitacional muchos son vecinos y se conocen entre ellos.

Dentro del ambiente escolar es frecuente encontrar a padres de familia que generan entornos de conflicto, situación que se trata de resolver, promoviendo el dialogo entre ellos a fin de evitar ambientes de violencia. Asimismo, también existen tutores comprometidos con las situaciones de sus hijos, por lo que de manera asidua acuden a

los llamados como juntas, citatorios por parte de orientadoras y profesores tratando en la mejor disposición de dar solución a la problemática existente en cada estudiante.

Respecto al aprendizaje y producción de textos en inglés los padres consideran que es de suma importancia que aprendan el idioma pues esto genera un poco de preocupación al ver que sus hijos van a pasar al nivel bachillerato por lo que desean entren con las bases necesarias que les permita llevar a cabo sus futuras clases sin dificultad.

5. Un muestreo para delimitar el problema

Para la realización de este estudio fue determinante llevar a cabo una muestra como parte del proceso de la Investigación Cualitativa y con ello delimitar a la población participante, recolectar datos y generar un resultado.

El muestreo es una herramienta de la investigación científica. Su función básica es determinar que parte de una realidad en estudio (población o universo) debe examinarse con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población [...] Obtener una muestra adecuada significa lograr una versión simplificada de la población, que reproduzca de algún modo sus rasgos básicos. (Ferrer, 2010, p 3).

El muestreo que se eligió para este estudio corresponde a un Probabilístico Intencional o Racional, debido a que “en este tipo de muestra se selecciona a los sujetos con un criterio establecido por un experto, por ejemplo, los estudiantes que tienen problemas de aprendizaje o aquellos que demuestran ausentismo escolar elevado”. Labarca (s.f. p.82).

De esta forma, fue de total relevancia la elección de este, dadas las condiciones que se presentaron en el contexto escolar de educación a distancia.

El análisis de la muestra se llevó a cabo con los estudiantes de segundo y tercer grado, es decir el año anterior, así como el grado con el que se trabajó durante el ciclo escolar 2021 –2022, que correspondió al segundo grado, de esta manera el universo se compuso de 6 grupos (tres segundos y tres terceros) haciendo un total de 158 estudiantes.

La razón fundamental por la que se tomó a consideración los grupos de segundo y tercer grado fue porque los estudiantes a pesar de ser adolescentes en edades similares no

poseen el mismo nivel de proceso cognitivo de un grado a otro, por lo que resultó importante indagar e investigar el modo de ser, pensar y de actuar de ambos grados, conocer sus expectativas e inquietudes. Considerando que la Intervención Pedagógica se llevó a cabo con los chicos que pasaron al tercer grado.

Los criterios de selección de la muestra, se establecieron con base a la situación académica de cada estudiante, con el objetivo de elegir dos jóvenes con nivel académico avanzado, dos regulares y dos de nivel bajo; como un segundo criterio, se tomó a consideración la igualdad y equidad de género, teniendo como base a 3 mujeres y 3 hombres de cada grupo, formando una muestra total de 36 participantes, 18 de segundo grado y 18 de tercer grado, tal como se muestra la distribución en la siguiente tabla (Ver Figura 2).

Figura 2. Muestra representativa de 36 participantes

Grupos	2°A	2°B	2°C	3°A	3°B	3°C	TOTAL
Genero	3 H 3M	3H 3M	3H 3M	3H 3M	3H 3M	3H 3M	36
GRUPO		GENERO		EDAD		NIVEL	
2°A		M Itzel M Andrea M Elena H Ernesto H Elier H Ángel		13 13 14 13 14 14		Excelente Regular Bajo Excelente Regular Bajo	
2°B		M Isabella M Karen M Lucero H Porfirio H Santiago H Alan		14 14 13 13 13 13		Excelente Regular Bajo Excelente Regular Bajo	
2°C		M Ahsli M Fátima M Tabata H Jorge H Uriel H Uziel		13 13 13 13 13 13		Excelente Regular Bajo Excelente Regular Bajo	
3°A		M Ilse M Alexia M Fátima H Baruch H Giovanni H Mariano		14 14 15 15 15 14		Excelente Regular Bajo Excelente Regular Bajo	
3°B		M América M Samantha M Arely H César H Bryan H Cristian		14 14 14 14 14 14		Excelente Regular Bajo Excelente Regular Bajo	
3°C		M Luna M Dulce M Melany H Yandel H Iván H Brandon		15 14 14 14 14 14		Excelente Regular Bajo Excelente Regular Bajo	

Fuente: Elaboración propia con base a la muestra seleccionada

De igual forma, es oportuno destacar que derivado de la pandemia, junto con las condiciones de educación a distancia en las cuales la institución se encontraba al momento de la aplicación del DE, no fue posible contactar a todos los estudiantes, de ahí que los criterios fueran establecidos con base al nivel de aprovechamiento en general, incluyendo sus calificaciones de la lengua inglesa. Para ello, se contó con el apoyo de la dirección escolar para tener acceso al concentrado de calificaciones que obtuvieron durante los tres trimestres correspondientes al ciclo escolar 2020–2021, así como los resultados de las últimas calificaciones del primer trimestre del ciclo escolar 2021– 2022.

Respecto a la muestra enfocada a los docentes, se consideró un profesor de cada asignatura, quedando la selección como se ofrece en el siguiente cuadro (Ver Figura 3).

Figura 3. Muestra representativa de los docentes

Docentes universo: 22	Asignaturas en segundo y tercer grado	Total
7 mujeres 4 hombres	Formación Cívica y Ética Ciencias Español Tecnología /Vida Saludable Inglés Historia Artes Orientación / tutoría Educación Física	11

Fuente: Elaboración propia con base a la muestra seleccionada

6. Metodología para el Diagnóstico Especifico

Sampieri (2014, p.358) expresa que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con su contexto”, y dado que este DE es realizado desde una mirada cualitativa donde se parte de no juzgar sino comprender el hecho, se valoró el analizar la forma en que cada individuo percibe y experimenta cada situación o entorno social que le rodea con relación a la producción de textos en inglés, bajo la orientación del Método de Investigación-Acción, la Técnica Observación No Participante y diversos instrumentos para la obtención de los datos, como son: el diario de campo, un estudio socioeconómico, diversos cuestionarios aplicados a estudiantes, padres de familia y docentes, así como una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

(EMAEOE) misma que pertenece a esta línea de Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria. Todo lo anterior en su conjunto permitió delimitar el planteamiento de problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos y con ello conocer a mayor profundidad el fenómeno investigado.

a. El método: La Investigación-Acción

La Investigación–Acción, es definida por Latorre (2012) como una familia de actividades que realiza el profesorado en sus aulas con la finalidad de mejorar los programas educativos; de este modo el docente crea estrategias de acción que generen un cambio o impacto social en su práctica educativa, el fin, crear una mejora partiendo de una amplia reflexión de las acciones humanas o situaciones vividas por el profesorado.

Lewin (1946) define este proceso como un espiral de pasos que incluye planificación, es decir la visión a futuro de lo que se desea cambiar, esta visión ayuda a potenciar la práctica docente ya que se deberá de pensar en algo que no se esté haciendo bien para poder actuar y formar la estrategia, esto alude al igual que el autor anterior a una fuerte reflexión sobre la problemática a atender y bajo ello implementar y ejecutar las acciones de manera dinámica, con la finalidad de mejorar la práctica docente actual.

La investigación-acción parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo puedo mejorar la calidad de mi práctica docente? Dicha pregunta comienza en el aula, en donde el docente desarrolla un plan que implique un nuevo enfoque. Por otro lado, McKerman (2008) señala que la Investigación-Acción es metodológicamente ecléctica donde los docentes se apropian de una amplia variedad de datos que están disponibles diariamente en su labor como: puntuaciones, evaluaciones, observaciones, diario de campo, registro de anecdótico, lista de cotejo, evaluaciones, portafolios, proyectos, cuestionarios, entre otros.

Por tanto, lo que se retoma hasta llegar a los supuestos teóricos es esa mirada cualitativa y una fuerte reflexión a que alude a la problemática. Esto permitirá ligarlo y relacionarlo

para darle continuidad con los fundamentos epistemológicos de la Documentación Biográfico-Narrativa de la que más adelante se hará su desarrollo.

Como toda metodología, se requiere el uso de una técnica que lleve a la observación de lo que ocurre en el aula o bien dentro del contexto determinado e individuos a investigar; para ello se recurrió a la técnica de observación no participante, descrita a continuación.

b. Técnica: Observación no participante

De acuerdo con Sampieri (2014 p. 399) no es lo mismo ver que observar, ya que esta práctica involucra todos los sentidos, observar permite explorar y describir el ambiente de la comunidad escolar que se pretende investigar a fin de comprender el contexto social de los estudiantes y las situaciones que brindarán la identificación del problema. En palabras de Sampieri, observar, significa “adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, es estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Sampieri 2014, p 399).

Desde la perspectiva de la observación no participante, el observador analiza desde fuera a fin de tener una visión más objetiva en tiempo real, en este caso la problemática en torno a la producción de textos en inglés; de tal modo que pueda ser registrada en el diario de campo; esta recolección de datos resulta importante ya que permite analizar el fenómeno desde su origen, y con ello examinar los comportamientos de cada estudiante seleccionado.

c. Los instrumentos

Desde la mirada de Álvarez-Gayou (2007) Los métodos o instrumentos para la obtención de datos de investigación son todas aquellas técnicas empleadas para la adquisición de un conocimiento. Cada medio utilizado corresponde a formas que se utilizan para la elaboración de una investigación cualitativa, por tal motivo, en este apartado se dan a conocer los instrumentos considerados para la delimitación del problema, su concepción, características y los datos que aportaron cada uno de ellos.

Cabe reiterar que dichos instrumentos fueron: el diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios aplicados a docentes, estudiantes y padres de familia, así como la EMAEOE, misma que permitió delimitar en qué nivel se encuentran los educandos, respecto a la producción de textos en inglés.

1) El Diario de Campo

El diario de campo permite llevar un control de lo que se dice y se lleva a cabo dentro del aula; por medio de este instrumento se analizan las situaciones o sucesos extraordinarios de la clase, así como las decisiones que se tomaron, ya sea en conjunto con los estudiantes o bien en privado, su utilidad representa una retrospectiva de las fallas o mejoras dentro de la práctica docente.

Latorre (2012) señala que un diario de campo es un registro continuo de los eventos ocurridos; en este caso, en el salón de clases, donde se promueve el desarrollo de la enseñanza reflexiva y ayuda a darse cuenta de cómo el profesorado enseña y el estudiante aprende, asimismo sirve para generar cuestiones e hipótesis sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para Toscano (1993, p. 3) llevar un diario en la docencia, propicia el desarrollo de la capacidad dinámica del aula, de igual manera permite conocer el contexto del grupo, el cual se logra por medio de relatos sistemáticos y pormenorizados de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas que se presenten en el salón de clases; registrando todas aquellas impresiones que se recuerdan cuando se vuelve a casa como reflejo de la memoria de las situaciones vividas en clase recientemente.

Con base a las consideraciones anteriores, y con la finalidad de obtener una recolección de datos más precisa que responda a las preocupaciones reales de esta problemática, es que se retomó este instrumento como medio para el registro de datos, el cual partió desde la técnica de la Observación no participante, formulando algunas preguntas problematizadoras como el determinar ¿Qué conductas suelen manifestar los estudiantes cuando se proponen determinados tipos de actividades? o bien ¿Cómo influye el interés o motivación del estudiante para escribir en inglés?

Es importante destacar que el diario de campo permitió analizar el tipo de comportamiento que los estudiantes mostraron al ser aplicada la EMAEOE. En el diario, fueron registradas las actividades que se atendieron y el modo de actuar de cada uno al escribir un texto. Este instrumento de investigación está diseñado con base a los criterios de registros ampliados de María Bertely Busquets (2011, p.51) en donde se consideraron los datos generales, la descripción de la estrategia aplicada, la narración de las actividades y el análisis de éstas (Ver Figura 4).

Figura 4. Diario de campo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA		
ESTIC N°87 Pedro Ramírez Vázquez Turno Matutino Profa: Hortensia Cecilia Rosales Montoya		
Fecha y lugar: San Rafael Coacalco a 4 de marzo de 2022 Hora: 11:30 a 12:15 am Tiempo de observación: 50 minutos Escenario: Reunión de meet por medio del Classroom		
Número de estudiantes: 36 Grado: Segundo y Tercero Grupos: A, B, C		
Estrategia de Trabajo	Descripción	Análisis y Reflexión
Producción de Textos Elaboración de una Tarjeta postal para describir un escenario real en torno a las vacaciones.	Fueron dos sesiones las que se llevaron a cabo una a las 11:30 am y la siguiente a las 12:15 am	Con los todos los estudiantes de segundo grado observé demasiada ansiedad, nerviosismo, incertidumbre y preocupación en cada estudiante. Todos se mostraron pensativos, algunos escribían sin expresar gestos faciales o incomodidad; sin embargo, la mayoría mostraba angustia, se tocaban la cara, el cabello, los ojos, y dentro de sus hogares volteaban a ver a todas partes, como si se tratase de distractores externos, no sabían que escribir y el modo de expresarlo era ese, voltear a todos lados, incluso algunos se veían que hablaban con sus familiares, mordían el lápiz, o comían, daban vueltas a las hojas, jugaban con sus manos.
Comunicación con los estudiantes Via Meet y Classroom	Para ambas sesiones, saludé a los integrantes y me presenté con ellos ya que algunos de los estudiantes de segundo grado no me conocían. Les expliqué el motivo de la reunión, en donde les mencioné que estaba realizando un diagnóstico a fin de conocer el modo en el cual ellos escriben en inglés.	Al no saber que hacer, ni cómo iban a escribir el texto, se observó ansiedad y angustia.
Atención a situaciones imprevistas El grupo de 2ºA se comunicó, con otros compañeros de su grupo quienes no pertenecían a la muestra, les enviaron el enlace de la reunión a todos los integrantes de tal modo que, entraron a la reunión, por lo que se les pidió abandonar la sala, los chicos pensaron que la profesora de inglés de segundo grado los estaría evaluando, por lo que se les aclaró que la actividad era otra la que se estaba realizando. Es muy probable que los chicos se confundieron de profesora y por ello, le avisaron al resto de sus compañeros, que habría examen de inglés. Al inicio la situación me provocó un poco de nerviosismo ya que la sala comenzaba a llenarse de estudiantes que no estaban en mis registros por lo que comencé a actuar de inmediato, a modo de que los externos abandonaran la sesión.	Dentro de los hallazgos encontrados es que observé mucho nerviosismo y temor, en cada uno, por lo que los tranquilicé y les expliqué que no debían temer y que si salían mal no repercutiría en su calificación a lo que observé que se pudieron relajar más. Les pedí que debían encender su cámara, algunos no accedieron a realizarlo, no los presioné; sin embargo, al ver que no la prendían esto me impidió poder observar con detalle lo que realmente sucedía en su entorno ya que todo estaba silenciado como si estuvieran ausentes. Expliqué la EMAEOE y compartí en pantalla el gráfico. Fomenté una lluvia de ideas para romper el hielo. Los chicos ya tenían su imagen impresa, ya que un día antes la envié mediante un grupo que formé con ellos en Classroom, de modo los chicos comenzaron a escribir su texto y me dediqué a observar todo lo que sucedía en su entorno.	Respecto a los educandos de tercer grado, el ambiente se mostró menos tenso, ya que, por ser mis grupos de trabajo, con anterioridad había venido trabajando con ellos la producción de textos por lo que observé que los estudiantes de tercer año sacaron su lista de verbos que les había proporcionado en clases y vi que con ella se estaban apoyando. La mayoría estaban en sus casas principalmente en la sala o comedor, los miembros de sus familias se encontraban presentes.

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de María Bertely Busquets (2011)

Dentro de los hallazgos obtenidos en el diario de campo, se observa a simple vista el nerviosismo y ansiedad, al no saber qué escribir, muchas dudas surgieron durante su desarrollo, como preguntar cómo se dice tal palabra, algunos de los estudiantes comenzaron a divagar, sus mentes estaban en blanco, lo que provocó diversos distractores, como platicar con alguien más en casa, morder la pluma, ver hacia el techo, hacia los lados, jugar con las manos, se observó inquietud, desgano, presión al saber que estaban siendo observados y creyendo que enfrentaban a algún tipo de examen, incluso algunos no encendieron su cámara lo que impidió observar su comportamiento.

Con todo lo que anteriormente se observó en los estudiantes, se pudo detectar en ellos un tipo de conducta que corresponde a un fenómeno al cual se le denomina ansiedad lingüística, la cual se define como:

La aprensión experimentada frente a una situación que requiere el uso de una segunda lengua extranjera con la cual el individuo no dispone de todo su potencial comunicativo [...] lo que provoca la propensión de los individuos a reaccionar de forma nerviosa cuando hablan, escuchan, leen o escriben en este otro idioma (MacIntyre, 1999: 5, citado en Laurant, Salavera, Teruel, Salillas, p. 245).

Resulta conveniente mencionar que para el estudiante escribir en inglés es un verdadero reto que genera impacto, ya que no todos logran expresarse como quisieran porque no cuentan con las bases y habilidades lingüísticas que se requieren para escribir en otro idioma, lo que les crea un impedimento para poder comunicarse pues hay ausencia de vocabulario, falta de creatividad, desconocimiento para armar oraciones, falta de dominio de los tiempos verbales, entre otros aspectos como terminar escribiendo en español las ideas que les hubiera gustado escribir en inglés.

2) Estudio Socioeconómico

Un estudio socioeconómico es aquel instrumento de recolección de datos que permite indagar y conocer la forma de vida del individuo, en este caso los estudiantes de la ESTIC No 87, así, por medio de este análisis se pudo determinar las condiciones en las que viven actualmente los estudiantes, qué tipo de familia tienen (estructurada o semiestructurada), con quién viven y el tipo de vivienda (propia, rentada o prestada), simultáneamente, el estudio socioeconómico, permitió conocer los datos generales del

educando, así como los datos de sus padres o tutores (nombre, edad, ocupación, último grado de estudios, profesión o trabajo que realizan actualmente).

De acuerdo con la Consejería Jurídica de la Ciudad de México (CEJUR) el estudio socioeconómico lo define como:

el documento que permite conocer el entorno social y económico de una persona en particular se trata de una investigación que tiene como objetivo dilucidar los aspectos propios de un individuo (sujeto de investigación). Los rubros a desplegar en el estudio socioeconómico dependerán de la finalidad del mismo (CEJUR, 2022).

Por lo tanto, este estudio comprendió la recolección de datos como: tipo de servicio médico con el que cuentan, personas que aportan al sustento y cantidad de comidas que hacen al día; fue de suma importancia para el docente investigador conocer también el contexto que se generó en torno a la educación a distancia, dadas las condiciones en las cuales se laboró durante ese periodo; por lo que se solicitó mencionar cuales fueron los medios electrónicos y recursos con los que contaron, para la elaboración de sus actividades escolares.

Este estudio socioeconómico, estuvo dirigido al padre de familia o tutor, mediante un cuestionario; cabe resaltar que los datos obtenidos fueron resultado de los estudios que la institución aplica cada año, por lo que no fue necesario recuperar de nuevo los registros ya que estos se consolidan dentro del PEMC (Programa Escolar de Mejora Continua) correspondiente al ciclo escolar 2021- 2022. Los resultados fueron los siguientes:

En los grupos de segundo y tercer grado; se pudo encontrar que la población estudiantil proviene de la colonia San Rafael y San Lorenzo, por lo que se determina que los estudiantes viven en los departamentos de la unidad habitacional, o provienen del pueblo aledaño, por lo tanto, muchos de sus hogares son propios y pocos habitan en viviendas rentadas.

La mayoría de las familias son nucleares conformadas por cuatro o cinco miembros, en algunos casos ambos padres (papá y mamá) algunos viven con sus abuelos, primos y tíos. En general tanto las madres como los padres trabajan, en algunos casos ambos aportan al sustento económico, sin embargo, los salarios son bajos dado que los empleos que llevan a cabo no son de sueldos altos. Entre sus oficios y empleos resaltan choferes,

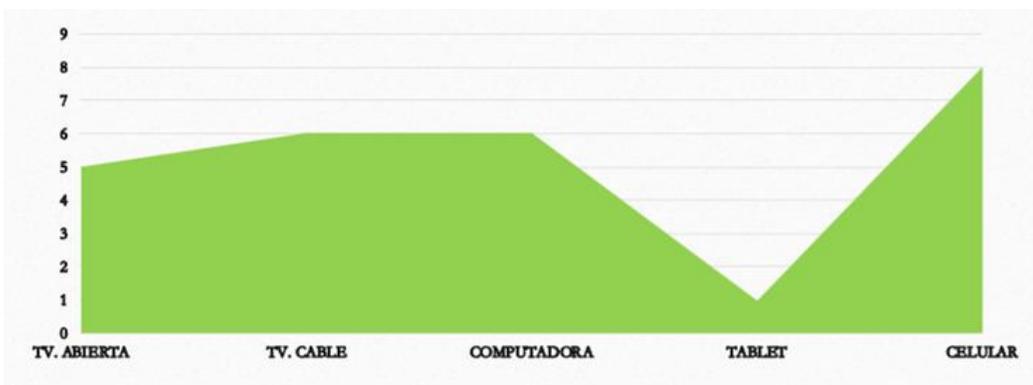
mecánicos, taxistas, limpieza doméstica, albañiles, recepcionistas, comerciantes, entre otros. La preparación académica que tienen es variada desde estudios solo de primaria y secundaria, la mitad con bachillerato y pocos con estudios de carrera técnica, licenciatura o maestría. Algunas madres de familia se dedican al hogar y son ellas quienes tiene el cuidado de los hijos. (Ver Figura 5).

Figura 5. Ocupación de la madre de familia



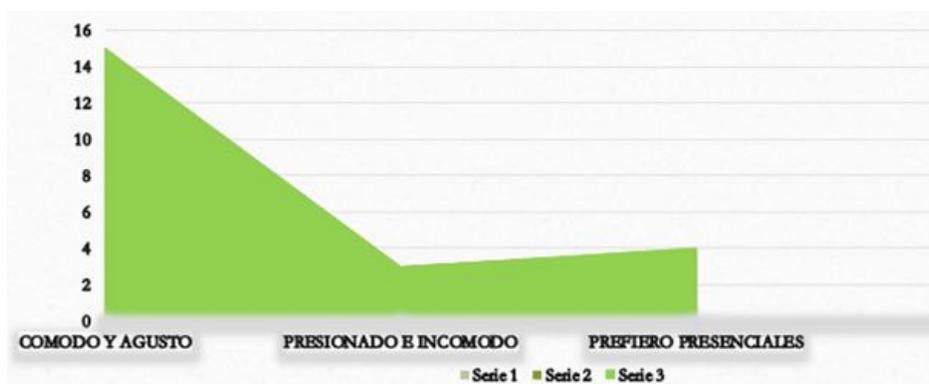
Los estudiantes cuentan con seguro social, consumen sus tres comidas al día, y desde el comienzo de la educación virtual se les otorgó una cuenta institucional para que llevaran a cabo sus actividades mediante *Classroom* y clases a distancia por medio de la plataforma *Meet*, para ello cada discente se apoyó de dispositivos como celulares y computadoras, para algunos sus datos móviles fueron limitados, así que constantemente se vieron en la necesidad de hacer recargas. (Ver Figura 6).

Figura 6. Dispositivos electrónicos utilizados en la educación a distancia



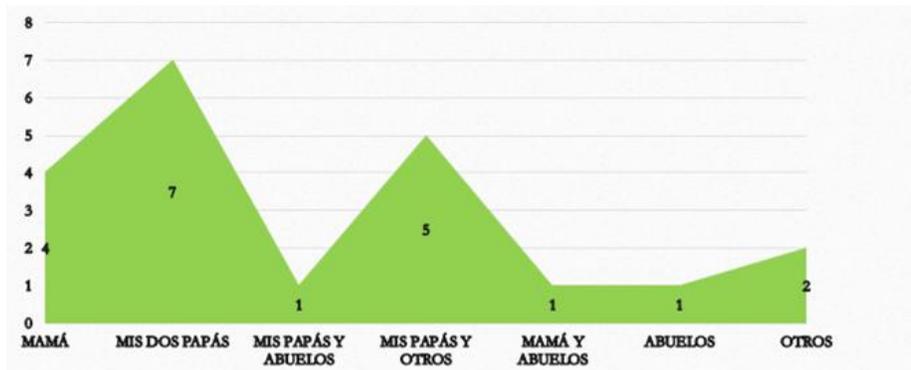
No todos los educandos poseen un espacio propio para atender las clases por lo que llevaron a cabo las actividades en la sala o comedor junto con sus hermanos, por ende, había infinidad de distractores, que provocaron que muchos de ellos sintieran cómodos tomando sus clases en línea al no sentir presiones. Situación que más tarde afectaría debido a la inconsistencia de entrega y envío de las actividades, había constantes inasistencias e incluso muchos de ellos comenzaron a trabajar ayudando en el comercio a sus padres, por lo tanto, aunque estaban inscritos, no acudieron al llamado de presentarse a clases. (Ver Figura 7).

Figura 7. ¿Cómo te sientes tomando tus clases en línea?



La economía de los estudiantes es limitada en algunas ocasiones frecuentan las plazas o establecimientos que se localizan cerca de sus domicilios, sus salidas rara vez son a la Ciudad de México, por lo que se mantienen dentro del mismo municipio visitando sitios cercanos. La estabilidad familiar no resulta ser a veces la más adecuada, algunos son hijos de padres divorciados, muchos crecen separados de ellos y terminan por vivir con tíos o abuelos, que con el tiempo se convierten en sus tutores, lo que afecta sus emociones. De igual forma, en ocasiones los padres se encuentran desempleados o enfermos lo que provoca la falta de dinero para poder adquirir recursos escolares, comer bien o tener acceso a datos móviles para estar pendientes de las actividades escolares. (Ver Figura 8).

Figura 8. ¿Actualmente con quién vives?



3) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

Con la finalidad de analizar el proceso en torno a la producción de textos en inglés, y determinar la problemática existente a este Objeto de Estudio, se aplicó la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAEOE), dicho análisis permitió indagar sobre el fenómeno al objeto de recolectar datos y ampliar la investigación.

La estrategia por implementar tuvo por nombre *Summer Time*⁴, dicha actividad se adaptó se fundamenta en *How to Teach English*⁵ de Jeremy Harmer, (1998), para ser llevada a cabo en dos sesiones virtuales de 50 minutos, cada una distribuida en 3 fases: inicio, desarrollo y cierre.

Summer Time consistió en analizar la escritura de cada educando a partir de la elaboración de una tarjeta postal, para lograr este objetivo, se mostró a los estudiantes un gráfico, en donde se observa la escena de una familia en la playa. (Ver Figura 9).

⁴ Temporada de Verano.

⁵ Como enseñar inglés.

Figura 9. Children are playing at the beach⁶



Fuente: en 123rf https://es.123rf.com/photo_13662819_vacaciones-de-verano-los-ni%C3%B1os-jugando-con-la-arena-en-la-playa.html (020322)

Se solicitó a los estudiantes que imaginaran que esa postal correspondía a un recuerdo de sus últimas vacaciones, por ello, se les invitó a pensar en un amigo (a) real o imaginario (a) al cual le enviarían esa fotografía relatando todo lo que sucedió en su paseo. De acuerdo con Harmer (1998) cada uno, tendría que pensar y escribir en donde están, que hacen cada día, que harán mañana / la próxima semana entre otros aspectos) que deberían firmar informalmente. De esta forma se invita a los chicos a escribir a detalle una carta informal, con el objeto de hacer uso de los diversos tiempos verbales, presente continuo, presente simple, oraciones con o sin verbos, pasado y futuro, así mismo, mediante la EMAEOE, se les motivó a cada uno para identificar las palabras nuevas que recientemente habían aprendido.

La EMAEOE, se llevó a cabo con los 36 estudiantes en dos sesiones de clase. Se implementó de este modo, debido a que era la forma más oportuna de observar a cada participante ya que al ser una reunión a distancia, no había viabilidad de analizar a la totalidad de ellos, por ende, en la primera reunión se conjuntaron a los educandos de segundo año y en la siguiente hora los estudiantes de tercer año, así como jóvenes rezagados que no pudieron entrar a la sesión anterior debido a su conectividad.

⁶ Niños jugando en la playa.

- **Inicio:**

Se explicó a los discentes la dinámica de la estrategia, a fin de tranquilizar la ansiedad y estrés debido al temor que pudieran sentir al pensar que era un examen, posteriormente se mostró el gráfico en pantalla, se les explicó, que observarán bien la imagen, se generó una lluvia de ideas para motivar a cada estudiante a participar y mencionar que hacían las personas en dicha postal.

De esta forma se lanzó la pregunta: *¿En dónde creen que se encuentran?*, a lo que los educandos sin pensar respondieron: *¡En Acapulco!* Por esta razón, se mencionó que además de Acapulco, podían inventar algún otro lugar, imaginando que era una fotografía de ellos y de su familia en vacaciones; siendo esta una postal que enviaran a un amigo imaginario que habla y escribe inglés, que vive en otro país, pudiendo relatarle lo divertido que fueron sus vacaciones de verano.

- **Desarrollo y Cierre:**

Tanto el desarrollo como el cierre, quedó a cargo de los estudiantes, el gráfico fue enviado a *Classroom* un día antes, por lo que el día de la aplicación ya lo tenían en físico, por ello se dejó de compartir pantalla, y se les brindó el resto de la hora para que ellos observaran en sus casas la imagen y comenzarán a escribir todo aquello que se viniera a su imaginación, haciendo uso de los conocimientos, poniendo a prueba sus sentidos y experiencias adquiridas a lo largo de todo su aprendizaje y redactar en su cuaderno sus ideas; durante el desarrollo se observó a cada educando, se les pidió encender la cámara, algunos de ellos no accedieron, sin embargo se trabajó con lo que se tenía al alcance y con los niños que se mostraron en pantalla, observando cada uno de sus comportamientos, movimientos y gestos.

Para la evaluación de la EMAEOE, se recurrió a una rúbrica (con enfoque en producción de textos, instrumento que sirvió para analizar la escritura de cada estudiante. (Ver Figura 10).

Figura 10. Rúbrica para la evaluar la producción de textos durante la EMAEOE

RÚBRICA PARA EVALUAR TEXTOS ESCRITOS			
CRITERIOS	SATISFACTORIO	REGULAR	POR MEJORAR
LEGIBILIDAD	Es legible. -Escribe las palabras correctamente / En oraciones separa las palabras. - Hay separación correcta de palabras. - Trazo correcto de las letras.	Es medianamente legible. -Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas//No separa algunas palabras. - Presenta algunos errores en la separación de palabras (ej. a probar por aprobar; megusta). - El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras	No se puede leer. -Escritura prealfabética (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.
PROPÓSITO COMUNICATIVO	Cumple con su propósito comunicativo. - Se comprenden las ideas expuestas en el texto. - Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido.	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo. - Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. - Falta algún componente (ej. título, final, firma en carta, etc.).	No cumple con su propósito comunicativo. - 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.
RELACIÓN ENTRE PALABRAS Y ORACIONES	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones. - Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. - Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones.	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones. - Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. - Uso limitado de palabras y expresiones para vincular oraciones.	No relaciona palabras ni oraciones. - Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. - No hay vinculación entre oraciones.
DIVERSIDAD DE VOCABULARIO	Amplio uso de vocabulario. - El vocabulario es rico y variado. - Usa vocabulario adecuado a la situación comunicativa.	Uso limitado del vocabulario. - Uso limitado o repetitivo de palabras. - Algunas palabras no corresponden a la situación que se intenta comunicar.	Vocabulario escaso o no pertinente. - Producción de texto reducida. - Las palabras no corresponden a la situación comunicativa.
USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN	Uso de los signos de puntuación. -Punto final y coma. -Usa tres o más signos de puntuación (interrogación, admiración y de orden)	Uso de algunos signos de puntuación. - Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación.	No utiliza los signos de puntuación. - No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto.
USO DE LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS	Uso adecuado de las reglas ortográficas. -Uso de mayúsculas. - Uso de diferentes letras para representar un mismo sonido. - En la acentuación de palabras.	Uso de algunas reglas ortográficas. -Dos o tres errores u omisiones. - Algunos errores en el uso de letras para representar un mismo sonido, en palabras poco comunes. - Algunos errores en la acentuación de palabras comunes.	No respeta las reglas ortográficas. -No distingue uso de mayúsculas. - Errores incluso en las palabras comunes. - No utiliza acentos ni en palabras comunes.

Fuente: <https://docentesaldia.com/2019/05/20/rubrica-para-evaluar-textos-escritos-material-de-descarga/>

De acuerdo con este instrumento de evaluación, se tomaron en cuenta los siguientes criterios: legibilidad, propósito comunicativo, relación entre palabras y oraciones, diversidad de vocabulario, uso de signos de puntuación, así como uso de reglas ortográficas. Los criterios de evaluación de la rúbrica fueron distribuidos en 3 niveles: satisfactorio, regular y por mejorar.

Sobre los resultados obtenidos se pudo constatar lo siguiente:

Si bien hay legibilidad en sus letras y palabras, no existe claridad ni coherencia en los mensajes que pretenden escribir, inician con expresiones como: saludos, *Hi How are you?*,⁷ incluso colocan la fecha en inglés, pero el resto del contenido del texto no posee una coherencia y cohesión en su estructura, tienen un vocabulario limitado, utilizan los verbos en cualquier forma verbal sin darle el funcionamiento adecuado ya que no poseen

⁷ Hola ¿Cómo estás?

un conocimiento acertado, por lo que confunden modos y tiempos verbales que generan confusión y mezcla de lenguas, las frases se alteran recayendo en incoherencias de textos que no dicen ni aportan nada; así mismo se detecta que la mayoría de los estudiantes escribieron de 4 a 5 renglones, comienzan saludando en inglés, se presentan, dicen de donde son, y el resto terminan escribiendo en español, incluso hubo el caso de un estudiante que no llevo a cabo la actividad, y al subir su tarea en *Classroom* mencionó lo siguiente: *Maestra, sinceramente yo, aunque trato de estudiar y memorizarme los temas, no le sé al inglés, sinceramente no se me da.*

Dos estudiantes tardaron en enviar la actividad más de 24 horas, cuando la entregaron, se observó que hicieron uso del traductor de Google, ya que las frases o expresiones que ellos escriben, se detectan palabras y formas de tiempos verbales que no se encuentran contenidas dentro del currículo de la asignatura de inglés, además del uso de un vocabulario avanzado; pero sobre todo mal escrito, pues el traductor, en este sentido traduce literal lo que se está diciendo sin darle la estructura correcta.

En un criterio satisfactorio se encontró el caso de una estudiante de 3[°]A, quién vale la pena resaltar que fue la única que manifestó haber llevado inglés durante toda su educación primaria, por lo cual presentó ventaja ante el resto de sus compañeros, ya que su nivel de inglés fue bueno, y fue el único que se adaptó a los requerimientos que solicita el MCER para un estudiante de secundaria recién egresado. Para una mejor comprensión de las evidencias mencionadas. (Ver Anexo 1).

4) Los cuestionarios y su resultado

A juicio de Hernández Sampieri citado en (Álvarez-Gayou, 2007, p.149) el cuestionario “es el instrumento más utilizado para la recolección de datos”, dado que es considerado un instrumento de fácil indagación y aplicación, los contenidos de un cuestionario son muy variados, y pueden existir 2 tipos de preguntas, tanto cerradas como abiertas.

Desde la perspectiva de Álvarez- Gayou (2007) se señala que las preguntas cerradas son fáciles de contestar debido a que predice y preestablece las posibles respuestas, sin

embargo, para un tipo de investigación cualitativa, la única opción sugerida es mediante preguntas abiertas, debido a que este tipo de preguntas representan “una de las pocas herramientas con las que cuentan los investigadores cualitativos para obtener información sin estar cara a cara con la persona interrogada” (p. 150).

Con la finalidad de hacer más sencillo este estudio, se aplicaron ambos tipos de preguntas, abiertas y cerradas, de esta manera el participante tuvo la oportunidad de expresar sus inquietudes ante la problemática existente. Los cuestionarios aplicados se distribuyeron de la siguiente manera:

Un cuestionario para estudiantes, un cuestionario para padres de familia, así como 2 cuestionarios para docentes, uno fue aplicado a profesores en general y el segundo exclusivamente para la profesora de inglés de primero y segundo grado.

Todos los cuestionarios abordaron el tema del acercamiento con la producción de textos en general, hábitos al escribir y el gusto por el idioma inglés. A cada estudiante se le preguntó si se les impartieron clases de inglés en la primaria, a fin de detectar la situación respecto a su historial académico en torno a la lengua inglesa.

Dentro de cada cuestionario los participantes lograron expresar si les gusta escribir, si les gusta la materia, *¿Qué tipos de textos escriben? ¿Qué dificultades enfrentan al escribir el inglés? ¿Qué tipo de actividad llevan a cabo cuando elaboran una tarea de inglés y no saben cómo se hace? ¿Cómo consideraron que fue su aprendizaje durante los meses de confinamiento por pandemia? ¿Qué importancia tiene el escribir y dominar el inglés correctamente? y ¿Qué tipos de textos les gusta escribir?*

Respecto a los docentes, el estudio consistió en indagar el manejo de la producción de textos desde la perspectiva de su asignatura con la finalidad de conocer su opinión en torno a las dificultades que observan en los estudiantes cuando escriben un texto, asimismo, se les invitó a compartir alguna estrategia didáctica, o forma de evaluar la producción de textos, asimismo se les pidió expresar que tipo escritura llevan a cabo en

su asignatura y por último se les solicitó una breve reflexión sobre la importancia de los procesos para escribir correctamente el inglés.

En lo que concierne a la profesora de inglés, fue muy importante saber cuál es la habilidad lingüística que más trabaja con los estudiantes, se le preguntó acerca de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, así como los aciertos y fallas que observa en ellos cuando les solicita escribir un texto en otro idioma.

Con relación con el cuestionario para padres o tutores, se indagó si poseen algún conocimiento de la lengua inglesa, así como el apoyo que reciben los estudiantes en casa con el objetivo de identificar las dificultades en sus hijos al escribir y aprender esta nueva lengua; por otra parte, se les invitó a mencionar una lista de libros de inglés con los que se cuentan en casa, así como medios electrónicos de consulta y estrategias que llevaron a cabo durante la pandemia a fin de reforzar los conocimientos del idioma. A continuación, se presentan cada uno de los hallazgos obtenidos.

- **Cuestionario de los estudiantes**

Respecto a la pregunta *¿Llevaste inglés en la primaria?* Se obtuvo que, de los 36 estudiantes, solo 12 llevaron inglés durante esta etapa, quienes básicamente comenzaron su acercamiento con el idioma a partir de tercer grado de primaria, resulta notorio que solo una estudiante de tercer grado tuvo clases de inglés durante los 6 años de su educación, el resto contestó que llevaron 1 o 2 años, pero nunca más de tres años, siempre fueron grados en pares, como primero y segundo, cuarto y quinto, entre otros.

A los niños también se les preguntó si les gusta el idioma inglés y la respuesta general fue que efectivamente si les agrada tener como asignatura una lengua distinta a la materna, fundamentalmente fue una pregunta que raramente contestaron que no. Sin embargo y en contraste a la hora de preguntar si realmente les gusta escribir el inglés, la mayoría respondió que no, ya que la realidad es que no saben hacerlo, por esta razón al hacer la pregunta sobre que tipos de textos acostumbran a escribir en inglés, fue muy claro detectar que los estudiantes no están familiarizados con este idioma ya que solo escriben el inglés cuando lo practican en la escuela con sus profesoras.

Sobre las dificultades que presentan cuando escriben el inglés, se detectó que los estudiantes que tienen mejor aprovechamiento en la materia respondieron que no tienen problemas, sin embargo, en contraste, la mayoría de ellos argumenta que sus dificultades se presentan porque no dominan el idioma y no poseen las herramientas que les facilite hacerlo con mayor destreza, mencionan que no saben los verbos y que muchas veces olvidan el vocabulario por lo que sus palabras en otra lengua, son muy limitadas.

El aprendizaje que obtuvieron durante días anteriores a la EMAEOE, se vio reflejado sobre todo con los estudiantes de tercer grado ya que al mencionarles que escribieran alguna palabra o verbos que aprendieron en las últimas semanas, la mayoría contestó con temas y auxiliares tales como: *was, were, did, didn't, do, does, verbo to be, present continuo*, entre otros, además, escriben frases como: *nice to meet you, how are you?*⁸, las respuestas también fueron dadas en español, donde mencionan: *verbos en pasado, el presente, auxiliares, verbos con ing*, es decir, mencionan que saben esos temas en inglés pero no se dedicaron a escribir frases cortas como oraciones que comprobaran que realmente conocían el tema. Cabe destacar que ninguno argumentó con sustantivos, frases o palabras en inglés, lo que refleja la ausencia de vocabulario en cada uno de ellos.

Al no poseer la competencia lingüística respecto al uso de otro idioma como lo es el inglés *¿Qué hacen los estudiantes cuando no saben hacer su tarea o actividades que se abordan en la asignatura?*, indiscutiblemente la respuesta fue que recurren al traductor de *Google*, lo cual refleja que si ellos no saben cómo elaborar sus actividades, pocos recurren a los apuntes que se vieron en clase, de esta manera el diccionario bilingüe es remplazado por el traductor, pero haciendo uso incorrecto de este.

Respecto a las transmisiones de aprende en casa, la mayoría contestó que su comprensión hacia el programa fue muy poca, y recurrieron a otros medios para poder apoyarse y sacar adelante el curso, como ver videos en *You Tube*, o alguna otra plataforma. Algunos comentaron que no aprendieron nada de lo que transmitía el programa por lo que hacían uso de aplicaciones como *Duolingo*.

⁸ Gusto en conocerte ¿Cómo estás?

¿Qué piensan los estudiantes acerca de la importancia de aprender a escribir correctamente el inglés? La mayoría de los estudiantes contestaron que es importante para poder viajar, y comunicarse a otros países; se observó una respuesta muy frecuente en torno a la pronunciación, pues argumentaron que si pueden escribir bien el inglés, ellos podrán pronunciarlo mejor, otros estudiantes respondieron que para entender bien el inglés y así saber más lenguas, ya que les sirve para su futuro profesional, para tener un buen trabajo y viajar, para conseguir fluidez, para poder graduarse, ya que si no lo escriben bien no podrán leerlo; entre otras respuestas señalan que para mejorar sus salarios a futuro, para escribir y hablar coherentemente, saber hacer ejercicios, así como una oportunidad que les abrirá las puertas.

¿Qué tipos de textos les gustaría escribir a los estudiantes? Los educandos mencionan que les gustaría escribir: sucesos de su vida cotidiana, diálogos, cartas, vida diaria, canciones, autobiografías, poemas, literatura, fabulas, esquemas, gustos e intereses, frases, textos con el verbo to be, conjugaciones, narrativa, cuentos, lo que hice ayer, pasado continuo, una canción sobre la vida, was, were, características de un video juego, anécdotas, como conversar para pedir comida, textos sencillos e informales, fichas interactivas, entre otros. Para la mejor comprensión de este cuestionario. Para la mejor comprensión de sus respuestas. (Ver Anexo 2).

- **Cuestionario a docentes**

En particular lo que los docentes llevan a cabo con los estudiantes en torno a la producción de textos, son temas que tienen relación con su asignatura, como: trípticos, ensayos, ejercicios con cuestionarios, mapas conceptuales, textos narrativos y descriptivos, autobiografías, e incluso en los cuestionamientos se observó que existen profesores que no practican la producción de textos con los estudiantes, ya que ellos señalan que solamente se ajustan al contenido de sus programas de estudio, por lo que escribir textos no es una parte indispensable.

Entre las dificultades que encuentran los docentes en cada discente, es la falta de vocabulario, ausencia de orden de ideas, dificultades sintácticas para la redacción; mencionan que los chicos no saben expresar sus pensamientos con facilidad debido a la

falta de coherencia y cohesión en lo que escriben; algunos docentes consideran que tener mala letra es no poseer la habilidad para poder producir un texto, además de que señalan que los jóvenes hacen mal uso de los signos de puntuación y esta situación afecta el proceso de producción textual.

Durante el desarrollo de la investigación los profesores mencionaron la presencia de un estancamiento y retroceso debido a la falta de herramientas para poder escribir y producir textos como se debe, dentro de las actividades que cada docente lleva a cabo, vale la pena mencionar que muchas técnicas que utilizan todavía recaen en procesos tradicionalistas y falta de conocimiento en la producción del texto, lo que origina que la escritura la enfoquen en la revisión del cuaderno, análisis de trazos en la letra, elaboración ejercicios de caligrafía, copias de lecturas, entre otros.

En contraparte existen docentes que llevan a cabo dinámicas como el profesor de Español quién implementa la estrategia de *letratura*, (como él le llama), donde el docente pide al estudiante que escriba libremente lo que ellos deseen, un ejemplo más es con el profesor de Ciencias quién solicita a los educandos la elaboración de reportes escritos de experimentos y críticas de videos vistos en clase, por su parte en Formación Cívica y Ética, se llevan a cabo reportes de opiniones, ensayos, en Historia, autobiografías, líneas del tiempo, y en la materia de Inglés se llevan a cabo la producción de textos en donde se aborda la descripción personal, postales, sucesos pasados y anécdotas, que posteriormente pasan a describir de manera oral.

Los docentes indicaron que lo que más les gusta escribir a los estudiantes son anécdotas, crear sus historias a partir de la imaginación, experimentos, textos narrativos, reportes de películas, videos, lo que hacen en su vida diaria, sucesos pasados, cuentos creativos entre otros.

En lo que respecta a la importancia de que escriban correctamente el inglés hubo quién señaló que no tiene relevancia, y en contraste algunos mencionaron la importancia de este para su desarrollo personal además de que el inglés es un abanico de oportunidades para el campo laboral, así como un idioma clave en la vida de cualquier persona.

Respecto a la educación a distancia argumentaron que esta situación afecta mucho al estudiante ya que se perdió la práctica de la escritura, manifestaron la existencia de la apatía ya que los educandos no les brindan importancia a las actividades, aunado a los contextos económicos y sociales, situaciones que no les permitieron entregar en tiempo y forma sus trabajos académicos. (Ver Anexo 3).

- **Cuestionario a Padres de Familia**

Es necesario resaltar que ningún padre de familia tiene conocimiento del idioma, por lo tanto poco pueden auxiliar a sus hijos cuando ellos presentan dificultades en sus estudios de una segunda lengua, así mismo consideran que sus hijos no comprenden el idioma ya que no entienden las palabras, se confunden, no pronuncian bien, sin embargo no pueden ayudarlos mucho en sus tareas, primero porque no poseen el tiempo para poder hacerlo y segundo no dominan la lengua, empero, existen padres de familia que aunque no lo dominan tratan de apoyar a sus hijos, los libros de inglés en casa escasean, y solo poseen diccionarios bilingües, enciclopedias, listas de verbos, copias o libros de texto de otros hijos que también estudian.

A fin de fortalecer la habilidad del idioma en sus hijos algunos de los padres argumentaron que los animan a escuchar música en inglés o bien los animan a ver películas, sin embargo, esto es una minoría ya que no todos lo hacen ni tienen el tiempo de poder llevarlo a cabo debido a sus ocupaciones laborales o del hogar.

¿Qué actividades llevaron a cabo los padres con sus hijos durante la pandemia a fin de fortalecer el inglés? Ellos comentaron que escucharon canciones, vieron películas, hubo quien les pidieron a sus hijos que buscaran videos en inglés para así fortalecer su comprensión, pero también existieron diferencias de opiniones ya que no todos llevaron a cabo esta práctica y hubo quién no aplicó actividades para ayudar a sus hijos.

Algunos de los padres están conscientes y saben las carencias que tienen los adolescentes al ver que no dominan el inglés y se les dificulta, por lo que argumentan que les tratan de dar las herramientas necesarias acorde a sus necesidades y recursos económicos, la mayoría se preocupa por el rendimiento académico y el futuro de sus

hijos, saben de la importancia que el inglés tiene y que se requiere como una herramienta fundamental para su futuro, ya que mencionan que el inglés les abrirá caminos, para tener oportunidades de crecimiento. Las respuestas coinciden mucho con las que los estudiantes dieron al momento de preguntarles sobre la importancia de la escritura, por lo que mencionan que al mejorar su producción textual esto va a favorecer en su pronunciación, además de que aprender inglés representa un símbolo para tener mejores oportunidades académicas y de empleo. (Ver Anexo 4).

7. Evaluación global del Diagnóstico Especifico

Al evaluar de manera general los datos ofrecidos por los instrumentos anteriores, se observó que existe un debilitamiento en la producción de textos en ambas lenguas (español e inglés) profundizado por la ausencia de una educación presencial. No todos los estudiantes poseen posibilidades económicas, sus datos de internet fueron limitados, lo que provocó que no cumplieran con sus horarios de clase en tiempo y forma. Los padres al salir a trabajar no lograron estar pendientes de la asistencia virtual de sus hijos, dando lugar al incumplimiento originando descuidos académicos. La mayoría de los padres de familia cuentan con estudios básicos y de preparatoria, por lo que difícilmente tienen conocimientos del idioma y no se encuentran en posibilidades de ayudar a sus hijos con sus tareas.

En los últimos tiempos, debido a los avances de la tecnología, prolifera mucho el uso del traductor del *Google*, lo que genera una grave crisis en el estudiantado, ya que, al no saber las estrategias correctas para poder darle el uso correcto, lo aplican de manera desmedida lo que trae consigo que los estudiantes ya no piensen en como producir textos, si no en cómo salir del atolladero y cumplir con las actividades solicitadas.

Los discentes evitan formular criterios propios, no indagan, no investigan y mucho menos consultan un diccionario bilingüe porque no lo conocen o bien no saben usarlo; ingresan en español el texto en el traductor y basta con dar un click para que ellos reciban un párrafo escrito en inglés. El uso del traductor cumple con un ejercicio engañoso para ellos y para el docente, que si bien en un 90% está correcto no es construido por ellos mismos,

por consiguiente, gana la apatía o la ley del menor esfuerzo, pese a la solicitud de no realizarlo. Para ellos el tema de la escritura en inglés está resuelta, y con ello el desinterés por trabajarla.

Referente a los docentes de la institución, se detectó que pocos tienen el dominio y el conocimiento de lo que verdaderamente significa producir un texto, de ahí que le den mayor peso a la “*letra bonita*”, o se enfoquen en ejercicios de caligrafía, sin embargo, producir textos no es colocar al estudiante a hacer copias de un libro y revisar si escribieron bien, si respetaron signos de puntuación y reglas ortográficas o ver si trazaron bien la letra, si no que engloba todo un proceso de escritura que incluye una gran diversidad de microhabilidades que algunos de los docentes, desconocen.

En contraste, resulta oportuno destacar la labor de los profesores de Lengua Materna, quienes indiscutiblemente poseen el dominio de la competencia lingüística para poder instruir al educando, ya que detectan dificultades como errores de coherencia, cohesión, sintaxis, orden y estructura de ideas, llevan a cabo prácticas como búsqueda de sinónimos para enriquecer el vocabulario, así como procesos de círculo de redacción en donde se lleva a cabo la planificación, revisión y corrección del escrito. Los profesores aplican estrategias que les permiten a los discentes fortalecer su proceso y obtener resultados favorables en ellos.

Dentro del panorama general de la ESTIC No 87, se puede mencionar que existe poca disposición y entusiasmo por parte de los educadores para realizar actividades con estrategias creativas, envueltas en situaciones visuales y auditivas que generen impacto en los estudiantes, esto debido a la situación que se vive en la escuela al estar trabajando con los chicos bajo un contexto de educación en línea en donde muy pocas alternativas se pueden llevar a cabo con los chicos.

Por otra parte, es notorio que uno de los factores que influyen para que los estudiantes no posean las destrezas y habilidades para comprender una segunda lengua, radica en las deficiencias lingüísticas que ya tienen en la lengua materna. Es evidente que trabajar

la producción de textos en español contribuye a la escritura de textos en inglés. Hacerlo repercute en el resto de las asignaturas incluido el inglés.

Respecto a la EMAEOE, esta permitió descubrir que el estudiante carece de herramientas básicas que le permiten desarrollar un texto en inglés, la falta de conocimientos y ausencia de vocabulario provoca que escriban incoherencias, o bien terminen escribiendo en español las ideas que pensaban expresar en inglés. Se observa con notoriedad, una ansiedad lingüística que se manifiesta con nerviosismo, estrés e incomodidad, debido a la falta de seguridad al no tener certeza de lo que estaban haciendo.

Como se mencionó con anterioridad a más de 10 años de la Articulación en la Educación Básica, el inglés no llega ni abarca todas las regiones del país, ya que, en específico, en el estado de México, aún es común encontrar niños que no llevaron inglés en su educación primaria, convirtiéndose en un problema cuando acuden a la secundaria. Mientras tanto, los niveles de inglés que establece el MCER en relación con un estudiante recién egresado de secundaria, efectivamente si se alcanzan, siempre y cuando el educando reciba sus clases desde la educación inicial, situación que no fue el resultado en este diagnóstico.

8. La posible solución al problema detectado

Derivado del estudio anterior en torno a un Diagnóstico Específico, se derivó un planteamiento de problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos que ayudaron a brindar una posible y adecuada solución, a fin de que los estudiantes logaran producir textos bajo un ambiente libre de estrés y sin dificultad. Dicha mediación estuvo enfocada y dirigida hacia los educandos del grupo de tercer grado grupo B de la ESTIC No 87.

a. Planteamiento del problema

Los estudiantes, de la ESTIC No 87, presentan dificultades para producir un texto en inglés, debido a que sus conocimientos sobre el idioma inglés son limitados, no poseen conocimientos gramaticales, hacen uso incorrecto de los tiempos verbales, y

hay ausencia en su vocabulario entre otras estructuras, situación que les genera ansiedad lingüística y estrés al no saber cómo escribir en otro idioma; en consecuencia tienden a escribir el texto en español, hacen uso incorrecto del traductor de Google dando lugar al retroceso. En tanto que el docente, desconoce el proceso de escritura, por lo que brindan prioridad a temas como: la legibilidad en la letra, cantidad de renglones y aspectos formales del lenguaje que se enfocan hacia la práctica de una educación tradicionalista que omite el desarrollo de estrategias dinámicas, creativas y artísticas. Los padres de familia cuentan con escasos dominios del inglés, por lo tanto, no logran apoyar a sus hijos en sus tareas de la escuela.

b. Preguntas de Indagación

Derivado del planteamiento del problema, surgieron las siguientes preguntas de indagación que permitieron guiar el rumbo de esta investigación.

Pregunta general:

- ✓ ¿Qué estrategias favorecen el proceso de producción de textos creativos en inglés en los estudiantes del grupo 3°B de la ESTIC N°87?

Preguntas específicas:

- ✓ ¿Qué tipo de ambientes de aprendizaje fomentan y estimulan el interés y la creatividad para producir textos en inglés, evitando la ansiedad lingüística en los estudiantes del grupo 3°B de la ESTIC N°87?
- ✓ ¿Qué actividades creativas se pueden aplicar en los estudiantes del grupo 3°B de la ESTIC N°87 a fin de potenciar el aprendizaje para la producción de textos creativos en inglés?
- ✓ ¿Qué tipo de herramientas propician que los estudiantes del grupo 3°B de la ESTIC N°87 hagan uso correcto de las estructuras gramaticales, vocabulario,

tiempos verbales, repertorio de palabras nuevas, entre otros aspectos de la lengua inglesa?

- ✓ ¿Qué estrategias permiten involucrar y dar a conocer a la comunidad escolar el proceso de producción textual de estudiantes del grupo 3°B de la ESTIC No 87?

c. Supuestos Teóricos

Cada supuesto teórico representa las posibles respuestas o soluciones al problema detectado en concordancia con las preguntas de indagación

Supuesto Teórico general:

- ✓ La producción de textos creativos en inglés se favorece por medio de estrategias constructivistas que funcionan bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, así como la implementación de recursos pedagógicos enfocados a las artes (plásticas y culturales) como una forma de expresión y comprensión del lenguaje.

Supuestos Teóricos Específicos:

- ✓ Los tipos de ambientes de aprendizaje que contribuyen a la producción de textos creativos en inglés se rigen bajo el uso el empleo de estrategias basadas en un ambiente colaborativo en conjunto con de la educación artística en el aula como vehículo de expresión que promueve su seguridad en ellos eliminando las barreras de ansiedad y estrés por escribir en un segundo idioma.
- ✓ La producción de libros rústicos, el texto y el dibujo libre, la utilización de periódicos murales, uso de lap book, comics, las láminas descriptivas e informativas, así como la aplicación de actividades plásticas y manuales, permiten que los estudiantes expresen sus ideas por escrito en inglés, además de que al mismo tiempo interactúan con las formas del lenguaje e impulsan el trabajo mediante una vida cooperativa.

- ✓ La aplicación de herramientas como el uso de fórmulas gramaticales, diccionarios pictóricos, elaboración de frases cortas y sencillas empleando el uso correcto de los pronombres personales, verbo to be y el presente simple, favorece para que los estudiantes se familiaricen con las estructuras básicas de la lengua inglesa.
- ✓ La puesta en práctica de ferias, exposiciones, museos y periódicos murales, permiten que la comunidad escolar como: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia conozcan y al mismo tiempo participen en el proceso de escritura en inglés de los estudiantes.

B. Propuesta metodológica para la Intervención Pedagógica

A diferencia del Diagnóstico Específico, la interpretación de dicha Intervención Pedagógica tiene otro tratamiento epistemológico, que se reconstruye bajo un análisis interpretativo de datos que parten de relatos pedagógicos que se exploran y evalúan bajo una mirada cualitativa y hermenéutica, por ello, este estudio se basa en una minuciosa exploración que tiene como referentes teóricos la *Investigación Biográfico Narrativo* bajo la perspectiva de los españoles Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández y la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas*; precedida por el grupo argentino de Daniel Suárez, Lili Ochoa, Paula Dávila y Gabriel Roizman. En su intersección ambas metodologías construyen la *Documentación Biográfico-Narrativa*, propia de esta la línea de Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, misma que servirá como base para la indagación de este Objeto de Estudio.

1. La visión de la Investigación Biográfico-Narrativa

La Investigación Biográfico – Narrativa, “es un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos” (Bolívar, Domingo y Fernández 2001, p.18) que permiten recapitular todas aquellas experiencias con relación al fenómeno, acontecimiento, u objeto de estudio, de esta forma, se podrán obtener una gran diversidad de narraciones vistas desde una perspectiva cualitativa.

Para Gusdorf citado en Bolívar, Domingo y Fernández (2001) son las escrituras del Yo; dado que la base de esta Investigación se centra en la narrativa, que parte de experiencias expresadas en forma de relatos que brindan sentido a las acciones, por medio de una descripción y análisis. Cada relato se organiza en secuencias de cronologías y acontecimientos vividos que, como señala Bajtín, citado en Bolívar (2001) “tienen un carácter dialógico e interactivo [...] conformado por una intertextualidad o comunidad de otros textos y por una polifonía o pluralidad de voces” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p.20) que engloban la autobiografía, biografía, historia oral, historias de vida, diarios, entre otras formas de reflexiones que empleen la experiencia personal y sirvan como recogida de datos para su análisis.

El relato narrativo, es entonces una forma de discurso que permite a los docentes expresarse, dar voz a sus vivencias y vicisitudes que lo acompañan a lo largo de su vida docente, pues permite establecer un dialogo entre colegas y estudiantes, escribiendo verdaderas narraciones de experiencias significativas, que desde la perspectiva de Ricoeur (1995) citado en Bolívar, et al, (2001) generan un sentido propio adquiriendo una trama o argumento obteniendo la categoría de historias de vida que generan una “una interpretación de lo que somos, una puesta en escena a través de la narración” (Bolívar, et al, 2001, p.27).

Bajo la mirada de Clandinin y Connelly (2000) citado en Bolívar, et al, (2001), cada relato, genera narrativas de análisis de como los humanos, en este caso los actores educativos, viven su mundo.

Dicho de otro modo, esta forma de hacer investigación brinda la oportunidad al docente de relatar las historias de vida a partir de sus vivencias propias, partiendo desde la autobiografía. En este sentido para (Bruner y Weiser, 1995) citado en Bolívar, et al, (2001)

la autobiografía es un acto de invención del yo, sometido a exegesis e interpretaciones sucesivas como modos de lectura. Cada narrativa biográfica, consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados, entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros. Los estudios sobre la profesión docente, la carrera, la trayectoria y las historias de vida de los profesores, perfilándose como una línea de investigación en la que confluyen intereses diversos, pero que adquieren un verdadero poder transformador. (Bolívar, et al, 2001, p.43).

Citando a Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la Investigación Biográfico-Narrativa parte de que el profesor es una persona importante en su práctica profesional y su autoimagen no puede ser separada de ésta. Gracias a su enfoque hermenéutico, las narrativas permiten entender a los profesores y vivenciar sus realidades de enseñanza, permitiendo conocer, desde dentro lo que los maestros piensan, sienten o hacen, revalorizando su papel como investigadores, pues se convierten en escritores y lectores de su propio vivir.

Interesarse en el camino de los profesores y las voces que lo acompañan en su vida diaria es un método que bajo la mirada de Van Manen (1994) citado en Bolívar, et al (2001) contiene aportes a la ciencia verdaderamente importantes, que son percibidos desde el punto de vista de la narrativa pues desde este estudio se revelan las problemáticas académicas que vive el docente en las aulas y que normalmente quedan excluidas de la investigación, por ello, esta forma de análisis, accede a información distinta y de primer orden que permite conocer de manera más profunda el proceso educativo, posibilitando que los actores reflexionen a partir de la investigación acción y así tomar decisiones para cambiar todo aquello que altera el sentido de la práctica docente.

En palabras de Bolívar, et al (2001) cada narrativa es un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, porque la enseñanza es un oficio que implica relaciones personales con diversos individuos en donde se confluyen emociones, sentimientos y estados de ánimo.

2. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, de acuerdo con Suárez y Ochoa (2006) surge en Argentina desde el 2001, por medio de una serie de proyectos centrados en la experiencia y el saber pedagógico de los docentes, dicha investigación consiste en la producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa las experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo durante el trabajo docente.

De acuerdo con Suárez y Ochoa (2006) este tipo de investigación combina los principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación, de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares, así como la investigación acción y la investigación participante. El enfoque, de tipo hermenéutico, pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas.

La diversidad de experiencias pedagógicas que viven los docentes, escasamente son documentadas, dado que la vida de las instituciones educativas en conjunto con la comunidad, no representan un símbolo de registro, por lo que tienden a permanecer en el olvido, por ello, esta investigación se centra en documentar cada narrativa de acuerdo con las experiencias pedagógicas que se construyen a lo largo de la Intervención Docente.

Suárez y Ochoa (2006) aluden que esta se construye de manera individual y colectiva en donde cada docente problematiza sus experiencias convirtiéndose en narrador de su práctica, reconstruyendo su trayectoria, dando a leer parte de sus vidas a otros docentes narradores, mostrando lo que paso y cómo paso, quienes se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas.

El carácter peculiar de este enfoque entiende los relatos como cualidad que constituye la experiencia de indagación [...] las historias convertidas en relatos son escritas por colegas autores: los autores escuchan y los escuchadores escriben, los indagadores que escriben y los indagadores que escuchan, leen y arman textos del mundo escolar que quieren contar (Ochoa, 2011).

Cada docente reconstruye la memoria de lo que vive en la escuela, por medio de un relato autobiográfico, las narraciones se comparten en talleres presenciales o trabajo virtual para así, organizar de manera grupal o privada cada producción textual.

El recorrido que plantean Suárez y Ochoa (2006) para la elaboración, consiste básicamente en identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y posteriormente comenzar a documentar, se requiere de escribir y reescribir, para ello se van a tomar en cuenta los relatos orales, o los recuerdos que se disparan al escribir, se trata de un trabajo individual, en solitario y reflexivo, una vez teniendo el relato se debe de editar

pedagógicamente, lo que implica la lectura y relectura de sus propios textos y de otros docentes, invitando a la reflexión y deliberación pedagógica, lo que da origen a la *Clinica de Edición*, la cual no debe confundirse con una mera corrección de estilo.

La edición pedagógica para (Ochoa 2011), requiere de la presencia de otros como algo necesario, pues cada integrante suma aportes reflexivos que provocan reescrituras desde la indagación colectiva, promoviendo un espacio de formación y producción dando origen a una *Comunidad de Atención Mutua*, en donde los docentes se encuentran en una igualdad de condiciones, para reescribir y editar sus producciones.

“La edición pedagógica implica la existencia de un trabajo colectivo, son los editores pedagógicos quienes logran que los relatos de sus colegas mejoren y salgan a la luz y con ello se dispongan en el espacio público” (Suárez y Ochoa, 2006, p.86). De modo que, cada relato se convertirá en un documento público, logrando posicionar al docente narrador quien perderá el control sobre su texto al verlo pertenecer al ámbito común.

En suma, cada relato pedagógico escrito por los docentes da cuenta de las experiencias educativas, por ello, el profesor se convierte en un historiador y narrador de su profesión relatando lo que hizo, como lo hizo y para que lo hizo reconstruyendo los sentidos pedagógicos.

3. Epistemología de la Documentación Biográfico – Narrativa

La *Documentación Biográfico-Narrativa*, que orienta este presente estudio, nace sobre la base de lo aportado por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) así como de Suárez, Ochoa y Dávila (2003). Ambos enfoques comparten rasgos en común, que permiten fortalecer y enriquecer el análisis de esta investigación.

Fundamentalmente, se retoma la narrativa propia de los españoles Bolívar, Domingo y Fernández en donde las historias de vida se convierten en análisis del proceso educativo. Por otra parte, de Suárez, Ochoa y Dávila se encuentra el proceso de indagación en la narrativa de *Experiencias Pedagógicas*, de donde emergen aspectos cualitativos,

interpretativos y narrativos, con tintes peculiares muy distintos a la investigación clásica, pues a diferencia de otras, este incluye relatos de experiencias en donde el profesorado converge al compás de una serie de polifonías, que brindan voz a los que permanecen en silencio.

Para Suárez, Ochoa y Dávila (2003) cada docente tiene historias y experiencias pedagógicas profesionales archivadas que tienen necesidad de ser contadas, por ello se evoca y se bucea en los recuerdos guardados dignos de ser investigados para ser sometidos a un proceso de investigación-acción que invita a la renovación y transformación de la práctica docente.

“La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de la investigación cualitativa” (Bolívar et al, 2001, p.18). Para dar credibilidad al enfoque hermenéutico, los autores aluden a un proceso de investigación que se encuentra compuesto de cuatro elementos; un narrador que cuenta sus experiencias de vida, un intérprete o investigador que colabora y lee los relatos para elaborar un informe, por otra parte los textos que recogen lo que se narró para ser interpretado, por último los lectores, que leen las versiones publicadas de la investigación, de este modo se entiende el mundo humano en conjunto con su realidad y su cultura, la cual para Gertz citado en López Cervantes (2010) es el entramado de estructuras simbólicas, mediante signos y lenguajes que interpretan un mundo de vida; los docentes en este sentido, permiten la comprensión psicológica de los conflictos y dilemas ante los fenómenos sociales que se presenten.

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que el análisis de la narrativa biográfica requiere que el docente investigador produzca un relato que le permita crear argumentos de carácter temporal para dar respuesta a algo que sucedió y ser integrado e interpretado en una intriga narrativa. Dicha trama determina qué datos pueden ser incluidos, Polkinghorne (1995), citado en Bolívar, et al, (2001), plantea los siguientes criterios para componer una historia de vida:

- El investigador debe incluir descripciones del contexto cultural en donde tuvo lugar el caso narrado, en este caso el proceso vivido a lo largo de la Intervención Pedagógica.
- Es preciso prestar atención al contexto temporal y espacial del protagonista.
- Tomar en cuenta a otras personas que han afectado a las acciones y fines del protagonista.
- Concentrarse en las acciones y decisiones del personaje de la narración.
- Construir la narración, el investigador debe considerar la continuidad de los caracteres del actor.
- El resultado de un análisis narrativo es la generación de una narración
- La línea directriz para juzgar la adecuación de un análisis narrativo es en qué medida la narración es plausible y comprensible.

Por lo tanto, la narrativa no debe corresponder a un informe frío, sino a un relato de carácter peculiar y dialógico “escribiendo sobre lo que saben hacer, sobre experiencias pedagógicas sucedidas en las escuelas” (Suárez, Ochoa y Dávila. 2003) pues esta metodología permite dar voz a quienes permanecían silenciados y oprimidos y a todos aquellos que en la investigación educativa tradicionalmente han sido marginados.

Hay que hacer notar, que la credibilidad y validez contienen sentido importante que proporciona pertinencia al análisis, tales hallazgos serán creíbles mediante procesos de triangulación sistemática de datos y métodos, que, de acuerdo con Denzin, citado en Bolívar, et al, (2001) existen cuatro tipos de triangulación.

- Triangulación de información: variedad de fuentes de datos obtenidos de diferentes personas tiempos y lugares.
- Triangulación por múltiples investigadores.
- Triangulación teórica usando múltiples perspectivas para interpretar y explicar los datos o resultados.
- Utilizar varios métodos (observaciones entrevistas documentos cuantitativos y cualitativos) para estudiar un único problema.

En suma, dirigir esta investigación desde la perspectiva del Enfoque Biográfico Narrativo es posicionar y emancipar al docente pues como señalan Clandinin y Connelly (1997) citado en Bolívar, et al, (2001), la educación esta entrelazada con la vida, por lo tanto, posibilitan el desarrollo y el cambio, así, conforme se aprenda a contar y escuchar las historias de los profesores y estudiantes, se crearán consecuencias educativas significativas para toda la comunidad en su conjunto, generando grandes aportes a la ciencia e investigación educativa.

4. Documentar a partir del Enfoque Biográfico - Narrativo

En palabras de Suárez, Ochoa y Dávila (2003) los docentes en general tienen muchas historias que contar archivadas en la memoria, tales como historias de algún estudiante, algún pasaje en particular con algún otro docente o padre de familia, por ello y como se mencionó con anterioridad, existe la necesidad de bucear y hurgar en los recuerdos que dejaron aquellas experiencias que pudieran ser significativas, centrándose en los aspectos que se quieren relatar haciendo de este proceso una trama completa y compleja, sistematizando y enfatizando todo aquello que se pretende relatar y de este modo conocer los acontecimientos vividos.

De ahí, que para efecto de documentar está presente Intervención Pedagógica, se parte desde la técnica del relato único como un plan de escritura que posiciona al narrador.

5. Narrar desde la técnica del Relato Único

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) mencionan que existen tres técnicas para el diseño de la investigación: el relato biográfico único, el relato biográfico cruzado y el relato múltiple paralelo. En este sentido el *Relato Único*, posiciona los textos, que parten de una mirada desfragmentada del Yo, en medio de un relato autobiográfico que describe el contexto y el modo de andar del docente investigador.

El relato se configura a dos voces, saturados con historias de vidas paralelas en un cantar polifónico, es decir dar voz a las personas y entorno que rodea al docente. Bajo la mirada de (Di Marzo y Lotito, 2004) el relato único es referido por un sujeto y dirigido a otro

asumiendo su perspectiva de focalización respecto a lo que narra y construye. El relato implica “un yo que cuenta”, un “yo te cuento” o un “yo te digo”, en este sentido alude a Benveniste en donde “un relato no puede concebirse sino como un acto de enunciación realizado por un sujeto y dirigido a otro” (Di Marzo, Lotito, 2004, p.90).

Los estudios narratológicos narran sucesos comunicativos mediante juegos del lenguaje en donde intervienen personajes que el mismo narrador describe emitiendo sus puntos de vista y opiniones, todas ellas dirigidas hacia un destinatario, en ese sentido para Genette, citado en (Di Marzo y Lotito, 2004) en un relato no existen más que las palabras del narrador y las de los personajes, estableciendo una hegemonía de las voces de los personajes que parecen hablar con el narrador.

Bajo este marco, Todorov citado en (Sarchione, 2004, p. 79) desarrolló categorías, útiles para el análisis, clasificando tres tipos de relaciones entre el narrador/perceptor y el mundo interior de los personajes, la primera el Narrador-Personaje (la visión por detrás), donde el narrador sabe más que su personaje, sabe lo que sus personajes piensan y sienten constantemente, la segunda, Narrador-Personaje (la visión con) cuya percepción de las cosas que focaliza es igual a la que podría tener el personaje, finalmente Narrador-Personaje (la visión desde afuera) en donde el narrador sabe menos que cualquiera de sus personajes, puede describir lo que ven y escuchan pero no tienen acceso a ninguna conciencia.

Evidentemente, el enfoque que sustenta esta Intervención Pedagógica se construye bajo la orientación Narrador-Personaje (la visión por detrás) porque es el docente narrador quien describe su contexto desde diversas focalizaciones, es él quien conoce a sus estudiantes, lo que piensan y sienten al momento de ser descritos y la forma en cómo se van desenvolviendo al momento de producir textos en inglés.

6. Los recursos del relato

Pimentel (2004), define el relato como: “la construcción progresiva por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humana, cuyo referente puede ser real

o ficcional” (p.10) En este sentido, la autora señala que cada relato puede dividirse analíticamente, “en un narrador y un mundo narrado, desde la perspectiva del relato como texto oral o escrito, pueden aislarse tres aspectos fundamentales de la compleja realidad narrativa: la historia, el discurso o texto narrativo y el acto de la narración” (Pimentel, 2004, p.11).

Desde la concepción estructuralista de Genette (1989) citado en Sarchione (2004) respecto a los recursos discursivos del relato, este los distingue en tres instancias, *la historia*, como acontecimientos que se cuentan, *el discurso oral y escrito* que pone las palabras y por último *la narración* como una acción verbal o hecho que construye la historia en relato, desde la perspectiva del autor, se plantea la triada compuesta por: *tiempo, modo y voz*, quienes brindaran sentido a cada texto.

De acuerdo con Genette citado en Sarchione (2004), el manejo del uso y alteraciones del tiempo, representan un referente importante que brinda sentido a la interpretación del relato, dichas alteraciones son agrupadas en tres tipos: *orden, velocidad y frecuencia*.

Estas distorsiones recaen en la decisión del narrador si desea o no alterar la secuencia cronológica de la historia, a efectos de darle sentido, el narrador elige armar su discurso ya sea adelantando acontecimientos de la historia que suceden antes o después y que permiten fluir el acontecer de los hechos. Dentro de las distorsiones de orden se encuentra la *analepsis* y la *prolepsis*.

Genette (1989) define la *analepsis* como evocaciones que están fuera de tiempo de la historia base, es decir “una secuencia de hechos que sucedieron en un tiempo anterior al punto en el cual se encuentra la historia en ese momento y puede estar a cargo del narrador o de cualquiera de los personajes” (Sarchione 2005, p. 49).

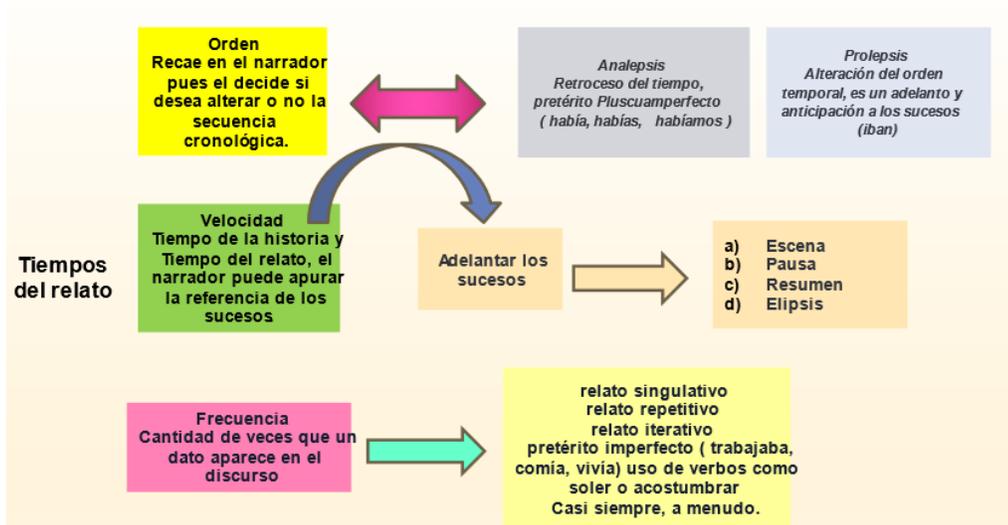
En torno a la *prolepsis* es “una alteración en el orden temporal del relato que implica un adelanto, una anticipación de sucesos en relación con los que se narran en el tiempo base” (Sarchione 2005, p. 49). La función de la *prolepsis* es captar la atención ante los hechos que se van a relatar.

Respecto a la *Velocidad*, Genette (1989) la define como alteraciones de las escenas, el narrador puede adelantar los hechos, es decir si la narración de algún suceso base de la Intervención Pedagógica transcurrió en un mes, este puede resumirse con pocas frases de tal modo que aceleren los sucesos que acontecieron. De la velocidad resaltan las alteraciones de *escena, pausas, resumen y elipsis*.

La *escena* contribuye a dar voz a los participantes por medio del dialogo, *la pausa* detiene los hechos de la historia, una pausa casi siempre es descriptiva. Para Genette “este tipo de descripciones las emprende el narrador deteniendo la acción e irrumpiendo la duración de la historia” (Sarchione, 2004, p. 84). En torno al *resumen*, implica la condensación del tiempo, dando velocidad al relato, mientras que la *elipsis*, es un recurso que implica la ausencia del relato, silenciando la narración, o evitando los acontecimientos que tienen lugar en la historia pero que no se narran.

Finalmente resalta la *frecuencia narrativa*, que corresponde a la cantidad de veces que un dato aparece en el discurso y las veces que sucede en la historia; en el existen tres categorías como: relato singulativo, donde una sola vez se cuenta el hecho, relato repetitivo definido como la narración reiterada de los hechos y relato iterativo hecho que se repite en la historia. A continuación se muestra el siguiente diagrama para su mejor comprensión (Ver Figura 11).

Figura 11. Esquema gráfico de la estructuración de los tiempos del relato



Dentro del relato único, se analiza cada contexto vivido, cada situación, problema o conflicto que a futuro funcionan como guía para el desarrollo de la Intervención Pedagógica, por ello, otro recurso del relato corresponde a la focalización como un intento de describir lo que se ve y se percibe para Mieke Bal citado en (Sarchione, 2004, p.71) es la perspectiva sensorial e ideológica con la cual se van a percibir los hechos que suceden en el entorno estudiado o narrado. Por lo tanto, focalizar la escena, tiene un sentido importante pues permite el análisis de los protagonistas de la historia que se narra percibiendo los hechos de manera concreta.

Dicho lo anterior y desde la visión de Bolívar et al (2001) el llevar a cabo este diseño metodológico de investigación por medio del relato, da cuenta de los procesos de desarrollo profesional. Cuando los sucesos han sido relatados comienza un proceso de colaboración entre docentes que implica contar historias, en este sentido se alude a Connelly y Clandinin (1995) citado en Bolívar, et al, (2001) quienes le llaman Construcción mutua o bien Comunidad de Atención Mutua referenciando a Suárez, Ochoa y Dávila, en donde cada informe representa una interpretación que participa en un proceso de indagación a partir de una Clínica de edición, en donde cada escritura y reescritura dará origen a los episodios que conforman el estudio fenomenológico del Enfoque Biográfico Narrativo.

¿Pero cómo recuperar estas historias de vida que permitirán el desarrollo y análisis de la Intervención Pedagógica? Si bien los docentes poseen saberes pedagógicos es necesario recuperar esas vivencias por lo que en este sentido la recuperación de datos por medio de diversos instrumentos metodológicos, juegan un papel importante pues representan las evidencias que darán certeza a los sucesos relatados, por ello, es necesario definirlos y establecer de manera clara que formas de recoger información serán las adecuadas para recuperar la práctica docente en torno a la producción de textos en inglés.

7. Instrumentos para la recolección de datos

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) sostienen que los instrumentos metodológicos para la recogida de datos permiten entender las dimensiones del pasado, sobre las situaciones actuales, así como el modo de recoger la información autobiográfica, la cual puede ser variable ya que los instrumentos son interactivos y son aplicados de forma cualitativa. Para el desarrollo de este análisis, los instrumentos que se utilizan son los siguientes:

a. El diario autobiográfico

El diario autobiográfico es un instrumento muy útil para la reflexión personal de todos los docentes que se enfrentan a la tarea de enseñar.

El diario autobiográfico permite encontrar las acciones en el aula, haciendo una pausa reflexiva del movimiento de las niñas y los niños, de sus voces, sus risas, sus miedos, sus aprendizajes, su andar por los mesabancos, las inevitables interrupciones, y las imprescindibles solicitudes. Ruiz, Pulido y González (s.f. párr. 5)

El diario autobiográfico desde la posición de Bolívar et, al (2001) lo definen como una metodología relevante para aprender a partir de la experiencia describiendo la realidad escolar como una auto narración del tiempo a fin de recoger las vivencias y sentimientos profesionales y personales, el diario del profesor contribuye a reflexionar sobre la vida cotidiana y lo que se ha hecho con los estudiantes, de este modo se recoge lo que le interesa al docente; como cualquier instrumento, requiere de cierto entrenamiento para aprender a realizarlo ya que al inicio hay una tendencia natural a reflejar casi exclusivamente los efectos negativos o frustrantes y con el tiempo este instrumento de investigación se va redirigiendo a fin de auto revisar la propia acción docente como una cierta agenda de trabajo en función de lo realizado.

En síntesis, el diario autobiográfico invita a la reflexión, pues el docente lo realiza en un momento de soledad, permitiendo conocerse a sí mismo y al entorno que lo rodea, plasmando el día a día con sus estudiantes y su problemática que se convierte en objeto de investigación.

b. Lista de cotejo

En palabras de Malagón y Jara (2012) una lista de cotejo o comprobación, son listas de criterios del desempeño en donde el docente determina si cumple o no con los puntos establecidos en cada trabajo. La utilidad de la lista de cotejo recae en el beneficio de ser reutilizable pudiendo ser aplicable a diversos discentes. Los criterios los establece el docente o estudiante en función de los textos que se estén produciendo en cada proyecto o actividad

c. Rúbrica

La rúbrica, es un instrumento que permite guiar y calificar la enseñanza. “La rúbrica es un conjunto de orientaciones que describen diferentes niveles de desempeño de los alumnos, docentes, etc., y se usa para puntuar y juzgar sus actuaciones o los trabajos realizados por ellos” (Malagón y Jara, 2012, p.71).

Entre los beneficios de acuerdo con las autoras Malagón y Jara (2012) una rúbrica proporciona muchas expectativas a los estudiantes, porque pueden ver su desempeño logrado en cada proyecto. Peter W. Airasian (2002), citado en Malagón (2012), considera que el docente debe de preparar rubricas sencillas de 4 a 6 criterios y 2 o 3 niveles de desempeño. A media que los estudiantes se familiarizan con ella, posibilita entre ellos la autoevaluación, coevaluación y la autonomía en el aprender. La rúbrica permite al educando revisar sus aprendizajes, sus trabajos elaborados, aclarar sus propias dudas y brindar ejemplos.

d. Escala de apreciación

Una escala de apreciación o calificación permite conocer el grado de conocimientos que adquieren los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje, evalúa los productos terminados y los contenidos actitudinales.

Para Malagón y Jara (2012) una escala de apreciación permite formular apreciaciones sobre las características y comportamientos que se observan en el estudiante, cada cualidad observada en el educando se mide en unidades, cantidad, o nivel que representa el rasgo de cada aspecto. Y puede estar diseñada de forma descriptiva (siempre, en

ocasiones, nunca), numérica (siempre =4, frecuentemente = 3, algunas veces = 2, nunca = 1)

En este caso la escala numérica es la forma más simple y de mayor uso, pues se asignan valores o puntos en cada criterio. La escala de apreciación en base a las autoras debe de describir los reactivos, definiendo los referentes como: logro intermedio o no logro, además de definir los valores.

e. Fotografía

Los medios digitales como la fotografía posibilitan al docente tener una visión más amplia de lo que acontece en el día a día de la labor como educador, ya que estos medios permiten plasmar los hechos cotidianos mediante una imagen que queda impresa o grabada y con ello observar a detenimiento aquellos hechos que quizás pasaron desapercibidos al momento de dar clase o bien permiten recordarlos con facilidad, debido a los datos descriptivos que aportan.

El uso de la fotografía nace como una corriente fenomenológica, [...] para analizar los fenómenos sociales, a partir de la propia perspectiva del actor es decir a partir de como las personas entienden los hechos cotidianos y de la manera en que actúan en consecuencia (Álvarez - Gayou, 2007, p.114-115).

En este sentido, cada imagen representa una visión y un significado distinto para cada persona. La fotografía permite al docente captar aquellos momentos que resulten significativos durante la IP y así poder recordar aquellas narraciones que sean dignas de poder investigar ya que cada fotografía o video surgirá de un contexto distinto y de un comportamiento social.

El objetivo, de cada relato es reivindicar el trabajo del educador y su modo de andar en la profesión docente, dando voz y vida a los sentidos silenciados de cada uno de ellos para conocer los sucesos e incidentes que nacen en el aula y el trabajo cotidiano, todo lo anterior, por medio de la fragmentación del yo que da pie al nacimiento de las diversas narrativas significativas. Porque como señala Elbaz (1990) citado en Bolívar et, al. (2001, p. 53) “el relato constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje en el que vivimos como docentes e investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros adquiere sentido”.

Para la mejor comprensión del proceso de indagación de la Intervención Pedagógica, y a manera de resumen se presenta el siguiente diagrama que hace referencia a los diversos referentes metodológicos que brindan y dan soporte a la presente investigación cuyo corte Cualitativo engloba la Investigación- Acción, la Hermenéutica y la Etnografía, quienes en su conjunto son vistas desde la perspectiva del Enfoque Biográfico Narrativo. (Ver Figura 12).

Figura 12. Diagrama en torno a la metodología para la Intervención Pedagógica



A lo largo de este capítulo, se logró analizar el contexto específico en el que viven los estudiantes de la ESTIC No 87, situación que permitió delimitar y construir un planteamiento del problema, apoyado de diversas preguntas de indagación y supuestos teóricos que permitieron dirigir el rumbo de esta Intervención Pedagógica.

Así pues, una vez determinada y delimitada la posible solución se procedió al armado y diseño de la fundamentación teórica la cual permitió abordar diversos teóricos enfocados en el dicho objeto de estudio y que lograron sustentar el trabajo que se llevó a cabo con los estudiantes dentro del aula.

III. LET'S WRITE IN ENGLISH!⁹ LA FORMA CREATIVA Y ARTÍSTICA DE PRODUCIR TEXTOS EN INGLÉS

Somos palabras. Somos lo que decimos
y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen
y nos hacen al decirnos cosas con las palabras

(Lomas 2017, p. 83)

El objetivo del presente capítulo, es mostrar un análisis del marco teórico; por lo que, en un primer momento, se expone el breve estado del arte como un antecedente a las investigaciones de años anteriores en torno a la producción de textos en inglés, dichas referencias permitirán delimitar y conocer que cosas se han hecho en torno a la escritura de la lengua extranjera y con ello, retomar todas aquellas que accedan a enriquecer el tema de estudio y aplicar con los estudiantes.

En segunda instancia se brinda un panorama general sobre los diversos aportes que engrandecen la pedagogía de la enseñanza y aprendizaje del inglés de manera creativa, concretamente en producción de textos; así, partiendo desde el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de una segunda lengua, se retoman algunos sistemas de enseñanza y metodología, todos ellos adaptados a la didáctica de la escritura y producción de textos de una lengua extranjera, vistos desde una visión constructivista.

Finalmente, se dan a conocer los principios de la estrategia didáctica que rige esta Intervención Pedagógica, la cual se encuentra fundamentada bajo el *Marco de Pedagogía por Proyectos*.

A. La Producción de textos en inglés... ¡Tiene precedentes!

Desde el punto de vista de Londoño, Maldonado y Calderón (2016) el estado del arte es la primera etapa de una investigación, que permite ver cómo ha sido tratado el tema; el estado de arte sirve como referencia para “hacer frente a lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en torno a una temática o problemática concreta”. (Londoño, et al, 2016.

⁹ Vamos a escribir el inglés.

p. 9). En este sentido, resulta oportuno analizar las diversas estrategias que cada investigador llevo a cabo con el objeto de detectar las posibles fallas, problemáticas y oportunidades que los estudiantes de educación básica tienen con relación a la producción de textos en inglés.

Durante el desarrollo del breve estado del arte se indagaron cinco investigaciones. Cuatro de ellas, realizadas en México y una en Latinoamérica, particularmente en Colombia, los periodos de investigación abarcan desde la más reciente en 2021, hasta la más antigua del año 2006 y las cuales a continuación se describen detalladamente:

1. Let's play and write the english!¹⁰

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 Centro, Ciudad de México, Felipe Pérez Benítez, presentó su trabajo de investigación en el año 2021, el cual lleva por nombre: *Producción de Textos en inglés con estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Prof. Fausto Bravo Gómez, Jornada ampliada, Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México.*

El diseño de este presente análisis es de tipo cualitativo, utilizando como método la Investigación- Acción, la Técnica Observación no Participante y como métodos para la obtención de datos, el diario de campo, estudio socioeconómico, entrevistas, cuestionarios, y una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, todo ello para el diseño de un diagnóstico específico, que permitiera detectar como producen textos en ingles los estudiantes de sexto grado de primaria; así mismo se llevó a cabo una investigación para la recogida de datos durante la Intervención Pedagógica, cuyo enfoque fue la Documentación Biográfico Narrativa; la estrategia didáctica a implementar estuvo guiada bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.

Para el diseño de la muestra, se llevó a cabo un estudio con niños de 3 grupos de 5to grado, cuyas edades oscilan entre 9 y 10 años, el total, 27 estudiantes, cuyos criterios de selección fueron tomados a partir del marco referencial de competencias del dominio del inglés que establece el MCER.

¹⁰ Juguemos y escribamos el inglés.

El propósito de dicha intervención fue que los estudiantes desarrollen el proceso de la producción de textos informativos a partir de diversas estrategias diversificadas como el uso de diccionarios, dominio de vocabulario, tiempos verbales, gramática, entre otros, que permitieron propiciar una diversidad de ambientes de aprendizaje, el trabajo cooperativo y el juego como una actividad lúdica importante.

El sustento teórico que apoyo esta investigación, tiene como referencia la Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert; quien promueve el aprendizaje por medio de una Vida Cooperativa a fin de crear niños y niñas emancipadores de su propio aprendizaje, tomando decisiones propias así como el reconocimiento al docente como facilitador; por otra parte el docente investigador, retoma las competencias lúdicas de José de Jesús Velázquez, en donde adapta la actividad lúdica de los juegos para producir textos, de una manera divertida, y así, acercar a los niños a la escritura.

Los resultados obtenidos, fueron exitosos, desde la generación de una vida de cooperativa y de ayuda mutua que propició que los estudiantes se familiarizaran con los textos, si bien al inicio tenían deficiencias estas lograron corregirse por medio de la iniciativa del estudiante, quiénes, al apropiarse de su conocimiento, reforzaron las ideas de vocabulario y gramática que el docente buscó en su investigación; en este sentido la estrategia de Pedagogía por Proyectos, aportó las diversas herramientas que permitieron al docente llevar con éxito las propuestas establecidas.

Dentro de las contribuciones que se rescatan para el diseño de esta presente Intervención Pedagógica; son las actividades creativas que el docente utilizó para el desarrollo de la competencia comunicativa, De esta manera, se retoma la estrategia: Perfect Story (La historia perfecta) cuyo propósito es escribir textos cortos, usando diversos tiempos verbales, los estudiantes leen preguntas, que se responden mediante el trabajo cooperativo, cada respuesta es la base que conformará la historia, que más adelante comenta y comparte con sus compañeros.

2. La visión artística y cultural del inglés

Esta investigación, se realizó con estudiantes de secundaria en el estado de México, y fue elaborada por la Doctora Cynthia Ramírez Pérez, fue editada por Ediciones Normalismo Extraordinario, en el año 2020, el tema, *Enseñanza del inglés a través de la historia de México*, esta obra fue apoyada por la Secretaría de Educación Pública en conjunto con el Gobierno del Estado de México.

El análisis de tipo cualitativo y con una visión holística, hermenéutica e interpretativa, se desarrolla bajo el método de Investigación- Acción, cuyo propósito es identificar los vínculos de la enseñanza del inglés y su relación con los elementos históricos y culturales que poco se retoman en las aulas, dado que el estudiante desconoce su cultura. De acuerdo con los argumentos de la autora, la enseñanza del inglés es vista desde un enfoque globalizador, por lo cual resulta indispensable acercar al estudiante a su cultura, a fin de comprender el medio que les rodea, en este caso la historia y tradiciones de México.

Por lo tanto, el objetivo central que guía esta investigación es enseñar el inglés partiendo desde la Historia de México y las tradiciones como símbolo de la identidad mexicana. Bajo este concepto, la autora sostiene, que el estudiante se encuentra influenciado por la globalización mundial y los medios electrónicos, situación que propicia el desconocimiento de muchas cosas entre ellas, sus raíces como mexicanos, debido a que la sociedad impone ciertos patrones que propician nuevas costumbres que no pertenecen a su cultura. En este sentido la autora sostiene que, si al educando se le menciona el Día de muertos, este inmediatamente lo relaciona con la palabra Halloween, debido a que algunos desconocen el verdadero misticismo que engalana una celebración de Día de Muertos en México.

Bajo este marco, la investigadora señala la importancia de retomar todos aquellos elementos histórico-culturales que representan al país con el objetivo de que los estudiantes conozcan, aprendan y se apropien de sus raíces, pero sobre todo se

familiaricen con el idioma inglés y con ello desprenderse de una sociedad globalizadora que hoy en día invade al mundo actual.

La investigación se encuentra centrada bajo el marco de la Teoría de la Asimilación de Ausubel, en donde al estudiante se le provee de diversos conocimientos y aprendizajes que ya conocen, por ejemplo, los conocimientos que los niños aprenden en historia de México, los integra y los entrama con el inglés, para crear nuevas estructuras cognitivas.

La fundamentación teórica también estuvo basada en autores como Dart (2015) en donde lleva a cabo un proceso experimental para llevar la cultura al aula, así mismo se cita la Teoría Sociocultural de Vigotsky, donde se menciona que los estudiantes no solo aprenden inglés como asignatura, sino que a través de ella también aprenden otros contextos, como la historia y los problemas sociales, de esta forma, la autora, se basa también en autores como Piaget y Bruner partiendo desde un enfoque sociocultural y constructivista. Dentro de los instrumentos que la investigadora requirió para esta presente investigación, destacan, las hojas de cotejo, observación, entrevistas, grabaciones, y evidencias de los estudiantes.

La propuesta didáctica que la investigación sugiere, se encuentra centrada en el diseño e implementación de estrategias y actividades que van a propiciar el logro de los aprendizajes esperados y que se encuentran contenidos dentro del plan 2011; dentro de las estrategias que se plantean se encuentran: *Entrevistando a un personaje de la independencia de México*, cuyo tema en inglés es obtener y dar información sobre otras personas, *Visitando un Museo*, para identificar elementos de las culturas mesoamericanas y así aplicar expresiones de tiempos verbales en inglés, *Art Gallery (hablemos de Diego Rivera)* con ello se describe biografías, expresiones de gustos, y preferencias en inglés, Fragmento del Himno Nacional, a fin de que los estudiantes identifiquen palabras nuevas y sean capaces de expresar su significado en inglés, entre otras.

En particular, para el desarrollo de esta Intervención Pedagógica, se retomó la idea de enseñar a los estudiantes a partir de las tradiciones que México posee, de esta forma, el

objetivo es que el estudiante se apropie de ellas, conozca su país y al mismo tiempo emplee el inglés para su descripción, de ahí que se pueda abordar celebraciones con tradiciones milenarias como el de día de muertos o bien biografías de personajes famosos de la historia del arte y cultura de México.

3. La escritura creativa a través del Comic

Diana Esperanza Anzola Chaparro, egresada en el 2017 de la Universidad de la Sabana, en Colombia, obtuvo su grado de maestría con la tesis titulada *Fortaleciendo la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado séptimo del colegio Enrique Olaya Herrera a través de la producción de cómic digital con base en el Task Based Approach*¹¹. El propósito de dicho estudio fue fortalecer la producción escrita en inglés, mediante la elaboración del comic digital, así, por medio de este recurso pedagógico, el estudiante tuvo la oportunidad de crear textos de manera creativa y digital, dado que el uso del comic brinda un interés lúdico que la mayoría de los educandos requiere y gustan de escribirlo.

La investigación, se realizó bajo un enfoque de tipo cualitativo descriptivo; para la selección de los participantes, se realizó una muestra en una población de 37 estudiantes, de 11 y 15 años, los criterios de selección fueron dados en base a su situación académica, de esta manera únicamente fueron seleccionados aquellos que presentaron bajas calificaciones en el periodo o bien reprobado la materia a causa de su bajo rendimiento académico. Para la recolección de datos se llevaron a cabo entrevistas, diario de campo, observaciones y productos de los estudiantes, en este caso, los comics y los guiones que ellos mismos elaboraron para la producción del comic digital, asimismo, se llevaron a cabo estudios de caso, que permitieron explorar el proceso de escritura de cada uno de los estudiantes.

Para la intervención se implementaron diversos pilotajes, los estudiantes recibieron materiales útiles para la elaboración de las actividades, con el objetivo de observar en cada uno sus fortalezas y debilidades, se determinó la importancia del comic en el proceso de aprendizaje de la lengua como un medio para expresar las ideas.

¹¹ Aprendizaje Basado en Tareas.

Cada estudiante llevó a cabo diversas tareas y talleres en donde se destacó la producción del comic, que posteriormente se convertiría, en una historieta digital. Como resultado los estudiantes, desarrollaron diversas capacidades creativas, que les permitieron expresar sus palabras a través de un modo divertido, el aprendizaje cooperativo y la unión con sus compañeros fue lo principal, se promovió el uso de las Tic's, pero sobre todo la motivación, a no ser tan rígidos en la evaluación gramatical.

Dentro del sustento metodológico que aporta esta investigación, se menciona el enfoque pedagógico basado en la elaboración de tareas funcionales, dicho programa forma parte de los aportes teóricos de Dave Willis y Jane Willis, *Doing Task-Based Teaching (TBT)* estos señalan los principios básicos que sustentan el aprendizaje y la enseñanza basados en las tareas, las cuales pueden ser la búsqueda de datos, lluvias de ideas, ordenar secuencias, comparar, encontrar similitudes y diferencias, resolución de problemas de la vida real, proyectos y tareas creativas, narración de cuentos, poesía y literatura.

Las aportaciones que se recuperaron para el diseño de esta Intervención Pedagógica, es el uso del comic, el cual funciona como medio motivador para que el estudiante escriba de manera libre lo que desea, con el uso de este recurso, se generan diversos ambientes de aprendizaje que permiten al educando trabajar de manera cooperativa con sus compañeros y docente, pues cada uno adopta un rol y pone en práctica sus conocimientos para la creación de un comic divertido bajo la motivación que genera la escritura creativa.

4. Las estrategias de Rebeca Oxford

La presente investigación de maestría, lleva por nombre *Programa para desarrollar el uso de estrategias de aprendizaje al realizar ejercicios de inglés en estudiantes de secundaria*; fue escrita por Elizabeth Becerril Arenas, en la Ciudad de México, Facultad de Psicología de la UNAM, 2008, este proyecto tuvo como propósito llevar a cabo una serie de ejercicios gramaticales en inglés por medio del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) dicho programa tiene la tarea de ayudar a estudiantes con problemas académicos a fin de fortalecer los aprendizajes y ayudar a educandos en rezago.

La investigación se llevó a cabo en la Esc. Sec. N° 229 Ludmila Yuvkova Turno Matutino, Alcaldía de Coyoacán, donde se seleccionaron 3 grupos, uno de cada grado, 1°D, 2°D, y 3°D, el criterio de selección para la obtención de datos, estuvo basado en estudiantes de entre 12 y 15 años de edad, tanto hombres como mujeres de bajo déficit de atención o bien discentes reprobados; para ello, el tipo de investigación requerida fue de tipo cualitativo, se realizó una evaluación diagnóstica que permitiera seleccionar a los estudiantes acorde a sus calificaciones y llevar a cabo un estudio comparativo con otros grupos y de este modo determinar con cuales se intervendría.

El sustento teórico de la investigación se encuentra fundamentado, en las estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford, quien las refiere en su obra "*Language Learning Strategies*"¹², dichas estrategias tienen como supuesto concebir al estudiante, como una persona integral capaz, de emplear recursos, intelectuales, sociales, emocionales y físicos, las seis estrategias que la autora señala son:

Elaboración de la cognición, en donde intervienen elementos como, repeticiones, uso del diccionario, contestar primero los ejercicios fáciles y después los difíciles, uso de fórmulas gramaticales, traducir, resaltar y enfatizar la información importante en el material, uso de ejemplos modelo, entre otros.

Estrategias afectivas, como el uso de la música, del humor, relajación progresiva, escritura de un diario, participaciones, uso de relajación progresiva, discutir sentimientos de alguien más.

Estrategias metacognitivas, que buscan reconocer lo que se conoce y no se conoce, como: automonitoreo, planear actividades, metas, objetivos, conectar con el material ya conocido, poner atención.

Estrategias sociales, las cuales manejan, preguntar dudas al maestro, cooperar con los compañeros, estar atentos a los sentimientos de otros.

¹² Estrategias para el aprendizaje del lenguaje.

Estrategias de recuperación de la información, señalan, localizar palabras clave en los ejemplos e instrucciones, practicar sonidos, revisar imágenes, actuar o explicar diferentes situaciones.

Estrategias de compensación, como adivinar, uso de mímica y gestos, entre otros.

Dentro del sustento teórico de la investigación, se menciona la teoría de Joseph Torgesent (1980) donde afirma que los estudiantes con bajo rendimiento escolar no son deficientes estratégicos, sino que las estrategias que ellos utilizan son ineficientes e inflexibles y esto propicia la poca motivación en los educandos para realizar las tareas de inglés y de ahí la consecuencia de que reprueben ya que se sienten poco capaces.

Con los grupos seleccionados, se procedió a llevar una recopilación de datos por medio de entrevistas y bitácoras como registros anecdóticos, observaciones relacionadas con la intervención, asimismo, cada estudiante llevó a cabo la elaboración de un diario escolar, en donde registraron metas, logros y emociones percibidas antes, durante y después del aprendizaje. Se llevaron a cabo 12 sesiones de mediación en donde se proporcionaron series de ejercicios de gramaticales para resolver.

Utilizando la diversidad de estrategias mediante un trabajo cooperativo, cada estudiante asume una tarea o rol dependiendo de cada metodología, mientras uno subraya el texto, otro busca en el diccionario, el que adivina y trata de resolver el ejercicio, así como el que traduce; formando toda una comunidad organizada en donde obtienen motivación y ayuda mutua. Los resultados, fueron paulatinos con cambios significativos en las evaluaciones, la confianza y la cooperación fue más dinámica, los niveles de ansiedad bajaron, generando un ambiente de autorregulación y autonomía, cada estudiante asumió su rol y su proceso de aprendizaje se desarrolló con mayor seguridad.

Las aportaciones que se retomaron para esta Intervención Pedagógica corresponden a las estrategias que Rebeca Oxford propone, en ese sentido se rescata el uso de fórmulas y patrones gramaticales, contestar primero los ejercicios más fáciles y después los más

difíciles, resaltar y enfatizar la información importante en el material, uso de la música, localización de palabras clave en las lecturas, ejemplos e instrucciones.

5. Escribir e investigar con las Wh – questions

El trabajo de análisis, de Maria Xochitl Espinosa Ruiz, egresada de la Licenciatura en Educación, por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 095 en Azcapotzalco, Ciudad de México, 2006, corresponde a un Proyecto de Intervención llevado a cabo en la Escuela Secundaria Cibalam, ubicada en el estado de México, titulada, *Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés*.

Para la investigación la docente llevo a cabo un diagnóstico en la escuela, desde el contexto social, cultural, político, económico, a fin de detectar las posibles problemáticas que engloban la enseñanza aprendizaje del inglés, para ello llevo a cabo entrevistas a estudiantes de los tres grados de secundaria, niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad, se realizaron entrevistas a docentes, cuyas temáticas fueron diversas situaciones, como importancia de aprender inglés, dificultades con los estudiantes en torno a su dominio y comunicación, así como formas de aprendizaje. Respecto a la fundamentación teórica esta estuvo basada en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel, la Zonas de Desarrollo Próximo de Vigotsky, así como autores que se enfocan a la producción escrita como Frida Diaz Barriga, Josette Jolibert, Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacios, y especialistas en la enseñanza del inglés como Richard Jack C y Rodgers Ted.

Durante el desarrollo de la intervención se llevaron a cabo diversas estrategias dinámicas, que propiciaron el acercamiento con la escritura en los estudiantes, todas ellas llevadas a cabo en equipo a lo largo de diversas sesiones del ciclo escolar, el propósito, lograr que el estudiante transmita sus ideas por medio de la escritura creativa, como un instrumento de comunicación practico que fomente valores y respeto hacia sus semejantes.

Los resultados obtenidos, fueron el fomento a la participación, estudiantes más conscientes, mayor concentración, ayuda mutua, desarrollo de ambientes de aprendizaje en armonía y solución de problemas, entre otros; las estrategias que la docente propone son: la creación de un portafolio de actividades para archivar los documentos escritos, círculo de lectores, la creación de un diccionario entre todo el grupo, escribir una película, imaginar y crear cuentos a partir de situaciones, escritura de correos, dinámicas de escritura, como el dar continuidad a los cuentos imaginando que sucede después, o bien cambiando la historia del cuento.

Para el desarrollo de esta intervención se rescata la estrategia de, las *Wh – questions*, las cuales invitan a los estudiantes a conocer su entorno a partir de un suceso relevante o noticia, para ello el docente deberá indagar los sobre los acontecimientos, respondiendo a las preguntas: ¿Qué? (What?), ¿Quién? (Who?), ¿Cuándo? (When), ¿Por qué? (Why?), ¿Dónde? (Where?), de esta forma se expone mediante un periódico mural, los sucesos acontecidos dependiendo del entorno investigado.

Para Londoño et al, (2014), el estado del arte permite comprender el fenómeno, corresponde a la primera actividad y acción a realizar antes del desarrollo de una nueva investigación a fin de dar una postura crítica, por ello, como resultado de los estudios anteriores, se concluye que la enseñanza - aprendizaje del inglés es compleja, los estudiantes necesitan de una gran variedad de estrategias lingüísticas que les permitan familiarizarse mejor con el idioma y es el docente quién interviene y aporta a la vanguardia diversas estrategias pedagógicas que resulten atractivas y adecuadas para las necesidades de cada estudiante, de este modo, los sistemas que se adaptan y se retoman para este objeto de estudio, fueron seleccionados cuidadosamente a fin de darles seguimiento y adaptarlos a los diversos aprendizajes esperados que se desean en los educandos de la ESTIC No 87.

Conviene rescatar a manera de resumen que las estrategias que se retoman corresponden a: *The Perfect Story (La historia perfecta)* en donde el estudiante es capaz, de escribir diversos acontecimientos a partir de una pregunta y de este modo, amplía su bagaje de conocimientos respecto a la diversidad de tiempos y estructuras verbales. Por

medio del *Comic* pone a prueba el sentido de la escritura creativa, por otra parte resulta importante rescatar las Tradiciones del país, enfrentando a los niños con los textos que les permitan no solo comprender el idioma, si no reconocer sus raíces y su cultura, habría que mencionar también la puesta en práctica de las Wh-Questions, que permitirán crear en el educando un sentido crítico e investigador de su entorno y su vida cotidiana, para ello y a efecto de lograr un mejor avance, se retoman algunas de las Estrategias de Rebeca Oxford, con el objeto de favorecer el aprendizaje de cada uno de los estudiantes; en este sentido se alude la posición de Joseph Torgesent (1980), quien señala que los niños no carecen de estrategias para aprender, sino más bien las que poseen, son ineficientes, inflexibles y tradicionalistas, por ello, es necesario innovar cada día la práctica docente a fin de generar niños emancipadores de su propio conocimiento, creando redes en donde se promueva el aprendizaje colaborativo para que el estudiante se convierta en el propio protagonista de su vida escolar.

B. Time to write in English! ¹³

La producción de textos se identifica como la habilidad y herramienta de aprendizaje que permite al individuo poder expresarse y comunicar un sin número de ideas, sentimientos, narraciones y vivencias. Para Kalman (2004) el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso constructivo y social que debe incluir múltiples oportunidades para leer, escribir y hablar ante situaciones diversas, por ello el profesor tendrá que generar diversos ambientes en los cuales los estudiantes puedan conocer y redactar diversos tipos de textos, a fin de intercambiar ideas acerca de ellos y buscar con sus compañeros la posible resolución de sus dudas.

Con el objeto de conocer el desarrollo de la didáctica de la lengua inglesa en torno a la producción de textos, se presenta el siguiente apartado teórico, que fundamenta este objeto de estudio y coadyuba para la mejora de los procesos de escritura de este idioma. El propósito, es analizar desde un punto de vista constructivista la implementación de diversas estrategias que se encuentran coordinadas bajo el marco de Pedagogía por Proyectos y que permitirán el tratamiento del tema durante la Intervención Pedagógica.

¹³ Tiempo de escribir el inglés.

1. ¡A escribir se ha dicho!

¿Por qué la importancia de saber producir textos en inglés? Saber escribir correctamente el inglés es tener un amplio mundo posibilidades en los mercados laborales y comunicativos de la sociedad. El dominio de una lengua escrita y más si se es extranjera permite la comunicación efectiva a diversas partes del mundo acortando las distancias. Una persona que domina de manera correcta la habilidad de la escritura del inglés puede entablar relaciones comerciales por medio de cartas, correos, solicitudes de empleo, elaboración de curriculums, mensajes de texto entre otros que permiten el desarrollo de personas competentes en la destreza comunicativa.

Para Ruiz de Zarobe (2019) La producción escrita en inglés tiene diversas vertientes, por un lado, escribir el inglés se concibe como la destreza para expresar las ideas y sentimientos y por otra parte se considera una potencial herramienta de aprendizaje para promover el desarrollo comunicativo de las personas. En cualquiera que sea de sus formas el objetivo es promover con los estudiantes diversas estrategias que permitan la ejecución y producción de los textos tal como lo plantea el (MCER).

Para Lomas (1999) La producción escrita es una acción lingüística que permite la comunicación habitual en los diversos ámbitos de la vida cotidiana de las personas, es aprender a usar la lengua de manera adecuada por medio de formas lingüísticas que permiten la comunicación coherente. Al objeto de llevar a cabo la producción de textos de manera efectiva, será necesario enseñar a los estudiantes a expresarse de manera uniforme aprendiendo a argumentar, narrar y describir las ideas.

Por ello al respecto Cassany, Luna y Sanz (2007) señalan que es un buen redactor o escritor “quién es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una gran extensión considerable sobre un tema de cultura general” (p.258).

Por lo tanto, el desarrollo de la producción de textos es un proceso largo, que abarca distintos rubros, sobre todo si se trata de una lengua extranjera en donde interviene el dominio correcto de las estructuras gramaticales que lo componen al momento de la

construcción de oraciones o frases, al respecto y desde la posición de Cassany, et al (2007) se requieren de diversas microhabilidades que van desde el trazo de las letras, la presentación, hasta los procesos reflexivos en la manera de ordenar la información de manera coherente.

Goodman (1993) indica que cada texto escrito debe ser autentico, creado con propósitos reales en contextos reales. En este sentido y aludiendo a Vigotsky, indica que la escritura debe ser relevante en la vida significativa para los niños a fin de desarrollar no como un hábito, sino como una compleja forma de entablar un discurso y un poderoso vehículo de comunicación. Pero para ello, es necesario despertar en cada uno de los educandos el interés y el gusto por escribir en inglés para producir textos que mejoren su destreza comunicativa. El proceso de escritura en una lengua extranjera no es una labor fácil, debido a los elementos lingüísticos que la conforman, por lo tanto, será tarea del docente familiarizar a los estudiantes y mediar a fin de que los jóvenes comprendan como se construyen pequeñas frases.

Cerrillo (2016) señala que producir textos engloba significados profundos producto de la ordenación de informaciones y formulación de ideas. Dentro de la escritura habrá que tomar en cuenta al receptor, la finalidad con la que se escribe el texto quienes juegan un papel muy importante, ya que de no tomarlos en cuenta será una mera transcripción “La escritura es una forma de comunicación importantísima que, a diferencia del lenguaje oral, ofrece la posibilidad de reproducir, guardar y recrear los textos [...] la escritura es, pues un instrumento cultural que nos facilita participar en una comunidad que comparte textos, lecturas y a veces, ideas” (Cerrillo, 2016, p. 132).

En concordancia con lo anterior, se puede definir a la producción de textos en inglés como una destreza que permite expresarse ante diversos contextos y situaciones reales de comunicación en donde se ven implicadas distintas estructuras y competencias comunicativas como el uso correcto de las formas gramaticales, tiempos verbales, uso de una gran diversidad de vocabulario, los cuales en su dominio, permitirán la expresión de las ideas de forma coherente, acertada pero sobre todo haciendo uso de la creatividad

y las expresiones artísticas como elementos clave que distinguen a la lengua inglesa durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. El saber hacer cosas con las palabras

La sociedad actual se encuentra sumergida en un mundo hegemónico donde el capitalismo y la globalización dominan el sistema; de esta forma aprender una lengua extranjera como el idioma inglés, se transforma en una necesidad imperante, dado que

en la mayoría de los campos laborales existe una creciente demanda de profesionales con un alto dominio del idioma inglés, lo cual implica un mayor compromiso por parte de las instituciones educativas y sus actores, para formar ciudadanos competitivos en este aspecto. (Carvajal-Portuguez, 2013, p.80).

A causa de las transacciones comerciales, el inglés, forma parte de un aprendizaje fundamental indispensable para adquirir un trabajo con posibilidades de crecimiento. Sin embargo, en la educación básica el estudio de una segunda lengua como lo es el inglés no siempre es accesible para todos los niveles, situación que contribuye a que los educandos carezcan del dominio de las diversas habilidades lingüísticas que conforman una lengua.

“Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas” (Cassany, et al, 2007, p.88).

Para Lomas (1999) dominar cada destreza comunicativa significa saber comportarse de manera eficiente ante cualquier contexto comunicativo de la vida cotidiana, Lomas lo define como: “un saber cuándo hablar, cuando no y de qué hablar, con quién, cuándo y de qué forma” (2017, p. 85), por ello, desde la perspectiva del autor, adquirir la competencia comunicativa, no es solo la capacidad biológica de dominar la lengua apoyados de estructuras gramaticales, si no también aprender a usarla ante situaciones concretas y diversos contextos de comunicación.

Ante este panorama, resulta indispensable destacar la habilidad de la escritura como un proceso de enseñanza-aprendizaje escasamente retomado e incluso relegado; los estudiantes no están acostumbrados a producir textos o expresar sus ideas por escrito en otro idioma, por lo que poner a prueba sus pensamientos haciendo de esta habilidad una práctica viva, en ocasiones resulta tedioso para cada uno de ellos.

“La enseñanza y el aprendizaje de la competencia escrita ha sido y sigue siendo la gran ausente del sistema educativo [...] tan deliberada ausencia que parece sugerir que dicha competencia se adquiere por osmosis” (Moreno, 2014, p.97). Las causas, según Moreno, pueden ser diversas, el autor expresa que pueden ser tanto políticas como sociales, lo cierto es nadie escribe porque no se posee la competencia escrita.

Por lo tanto, se debe agregar que es el sistema educativo quien debe fomentar el uso de las diversas habilidades lingüísticas incluido el desarrollo de la producción de textos, con el objeto de que el individuo desarrolle todas las capacidades y destrezas comunicativas de la lengua y que le permitirán generar una competencia comunicativa más eficaz, efectiva y adecuada ante los diversos contextos que se le presenten en la vida cotidiana.

Para Lomas (1999), la función social más importante de la lengua es moldear la forma de pensar de las personas; porque el individuo esta hecho de palabras que requiere de expresarlas y una de ellas es por medio de la escritura, es por tal motivo que “la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a saber hacer cosas con las palabras y de esta manera mejorar su competencia comunicativa” (Lomas, 1999, p.30)

Lomas (1999), alude a Dell Hymes, quién subraya que para comunicarse “no es suficiente con conocer la lengua y el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (Hymes, 1984, citado en Lomas 1999, p.32).

Adquirir todo el conjunto de competencias, como el saber hacer cosas con las palabras, requiere de un largo proceso y trabajo educativo, en este sentido, Domínguez de Rivero

(2007 p. 58) señala que “es el docente quien requiere de la adquisición de habilidades y competencias necesarias para poder, mediante la escritura transmitir sus conocimientos, expectativas y logros” a los estudiantes y así desempeñar la labor pedagógica con éxito, ya que se requiere que los educandos escriban por medio de las herramientas, y estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan el buen desempeño de su proceso.

3. El enfoque comunicativo y funcional del idioma inglés

A principios de la década de los setenta, la enseñanza la lengua extranjera estuvo guiada por perspectivas estructuralistas y enfoques conductistas del aprendizaje; a juicio de Lozano (2003) la enseñanza se privilegió y se centró en la gramática: fonética, morfosintaxis, ortografía y el léxico de la lengua. Diaz y Gracida, (2014) refieren que este tipo de instrucción no es precisamente la adecuada, dado que no hay precisión en el aprendizaje debido a que los estudiantes manifiestan falta de hábitos para escribir diversos tipos de textos con sentido e interpretación crítica, por lo que en virtud de estas circunstancias surge la necesidad de un cambio adoptando un Enfoque Comunicativo y Funcional que ya había sido probado en otros países en la enseñanza de segundas lenguas, y que en México comenzó a tener auge en la Educación Básica a partir de la implementación de la de la RIEB en el 2006.

En este sentido, Cassany, et al (2007) refieren, que el objetivo fundamental del enfoque comunicativo de la lengua, es no centrar la enseñanza en función de la gramática, si no en conseguir que el estudiante pueda interactuar con el lenguaje bajo contextos más activos y participativos, por lo tanto, es necesario tomar en cuenta las necesidades lingüísticas e intereses del educando con el objetivo de mantener sus motivaciones presentes y que cada practica social del lenguaje se recree bajo situaciones reales o verosímiles de comunicación.

Para Savignon 1991, (citado en Corrales Wade, 2009) guiar la enseñanza de una segunda lengua a partir de un nuevo enfoque comunicativo, fue un adelanto muy significativo, ya que dejó por un lado los viejos patrones lingüísticos de la memorización,

para comenzar a entender la asignatura como una habilidad y no como una materia basada en contenidos para aprender un segundo idioma, de esta forma, lo que se busca es dar utilidad a la lengua ante diversos contextos de la vida cotidiana.

No obstante, si bien se pretende eliminar los viejos patrones lingüísticos el tema de la gramática no se debe eliminar por completo, sobre todo en segundas lenguas, ya que representa un punto clave para la construcción propia de las ideas o pensamientos, pues su dominio dependerá la correcta construcción de un texto.

4. ¿Qué escriben los adolescentes de secundaria y ante que dificultades se enfrentan?

Uno de los factores que más impulsa a los estudiantes de secundaria para que aprendan un segundo idioma, es la motivación y despertar el interés en ellos por aprender. Los adolescentes de secundaria de hoy en día son inquietos, con ideas distintas a las anteriores generaciones, pues se encuentran influenciados por las redes sociales y el mundo digital y aunque este factor es benéfico para el aprendizaje de una segunda lengua, se requieren las herramientas básicas que les permitan expresarse con juicio y sentido, ya que “están acostumbrados al intercambio rápido, a los textos breves y a las respuestas inmediatas, pero son impacientes con los escritos extensos” (Cassany, 2012, p. 26).

Las causas por las que no escriben de modo correcto pueden ser diversas, pero entre las más importantes destaca la falta de interés, los escasos de habilidades lingüísticas. Colomer, Ribas y Utset (1993) consideran que es difícil lograr que un estudiante se interese por la escritura de narraciones, porque muchos de ellos llevan a cabo ejercicios de redacciones cortas y no actividades completas y extensas de escritura, lo que provoca faltas de ortografía, pobreza del léxico, falta de relación entre frases, bloqueo ante una simple consigna de escritura, ausencia de relectura, dificultad para representarse un texto. Todas estas constantes proliferan en las aulas, situación que provoca que cada educando se preocupe por el valor que tiene cada escrito y la fecha en la cual lo debe de entregar.

Pérez y Cassany (2018) consideran que en la actualidad los adolescentes, usan las redes sociales para construir aquello que llaman *Prácticas Letradas Digitales Vernáculas*, es decir, utilizan el inglés en los pies de foto. De acuerdo con los autores, *entextualizan* los textos literarios de canciones y poemas, ya que extraen lo que les llama la atención, toman la foto al texto y lo suben a sus redes y recontextualizan sus historias.

Empero, a pesar de que se apropian de los textos en inglés en redes sociales, en canciones o frases, los estudiantes muchas veces no tienen la cultura de lo escrito, por lo que no existe una reflexión de la importancia del bilingüismo como un factor importante en su desarrollo y además un “agente de pluralización y tolerancia, para responder al hecho de vivir en un mundo globalizado que exige intercambios e internacionalización en los diversos entornos de la educación, la economía, la medicina, la tecnología, etc” (Rueda, Wilburn, 2014, p.21).

Son diversas las razones por las cuales los chicos de secundaria no se encuentran interesados en el aprendizaje de una segunda lengua, entre ellas destaca el aburrimiento en las clases, se distraen fácilmente, son inquietos, el idioma les es indiferente debido a que la enseñanza que se les brinda en las aulas no responde a sus inquietudes, intereses y necesidades.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés, se considera que la mejor etapa para comprenderlo es desde el preescolar, de tal modo que “si una persona comienza a aprender un idioma desde su primera infancia, lo adquirirá como su segunda lengua, sin embargo, también se observa que entre mayor se es, más difícil es aprenderlo” (Rueda, Wilburn, 2014, p.22).

Bajo el ángulo de Lenneber (1975) citado en Rueda, Wilburn (2014) el periodo crítico para comprender una segunda lengua se encuentra en la etapa de la adolescencia, debido a que se merma la capacidad para adquirir dichos conocimientos; del mismo modo, Piaget (1961) concibe la pubertad como el estadio de las operaciones formales momento en el cual el cerebro es menos habilitado para el aprendizaje de un segundo idioma.

En este mismo sentido, Bongaerts (1989) arguye que no es solamente una cuestión fisiológica la que restringe la habilidad para aprender otro idioma a cierta edad, sino que también deben tomarse en cuenta otros factores relacionados directamente con la edad, como la motivación para adquirir una segunda lengua, la integración a una comunidad de habla extranjera, la disponibilidad de tiempo para estudiar y practicar, la colaboración de los interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, el temor a hacer el ridículo, entre otros) . Rueda, Wilburn (2014, p.23).

Dicho lo anterior se puede comprender el comportamiento que los adolescentes presentan al estar en una clase de inglés, los chicos no comprenden el idioma por naturaleza, aunado a las practicas antiguas en donde se les imposibilita a los niños construir sus propios aprendizajes, de ahí la indiferencia y apatía ante la lengua que termina en una falta de asimilación, por lo que es de suma importancia revisar la practica educativa que se ofrece en las aulas, con el objetivo de brindar un sentido más cultural y artístico a fin de esta alternativa permita atrapar a los estudiantes haciendo que estos se apropien del idioma y les posibilite desarrollar de manera más amena el sentido creativo de producir textos en inglés.

5. La Interdependencia Lingüística

De acuerdo con Cassany, et al (2007) El aprendizaje del inglés cada día cobra más fuerza, situación que no puede ser ignorada por el cuerpo docente, de ahí que en todas las escuelas la enseñanza de los idiomas pase a ser una de las actividades que más proliferan en los centros de enseñanza. De entrada, los niños entran a las escuelas hablando su lengua materna por excelencia, en este sentido Cassany lo llama: *lengua preferencial o Lengua 1* con la que adquiere la competencia lingüística de manera general, asimilando los pensamientos que más tarde los utilizará como un vehículo para el aprendizaje de otras lenguas, a esto se le va a llamar: *Interdependencia entre la competencia lingüística*.

Dicho con palabras de Barreto (2016) la interdependencia lingüística se estudia desde mediados del siglo XX, siendo Jim Cummins el autor que ha teorizado sobre el tema en donde establece que la competencia comunicativa de la lengua materna es igual de importante e incluso más pues servirá de base para aprender una segunda lengua.

Jim Cummins en 1979, planteó como hipótesis su *Teoría de Interdependencia* en donde señala que:

El nivel de dominio en ambas lenguas determina el desarrollo cognitivo de la persona y sus habilidades académicas. Si el desarrollo lingüístico se interrumpe en alguna de ellas cuando se está fomentando un bilingüismo temprano, puede traer consecuencias cognitivas negativas para alguna de las dos lenguas o para ambas, llevando a un semilingüismo (Hinnenkamp, 2005), o lo que en otras palabras es un déficit de competencia lingüística en una o ambas lenguas: escasas de vocabulario, gramática incorrecta o dificultad para expresar conceptos abstractos. (Barreto, 2016, p.2)

Cummins (1979), citado en Cassany, et al (2007), afirma que no importa en que lengua se adquiera el aprendizaje, ya que las lenguas en el cerebro no están separadas y una vez que se adquiere alguna, se incorpora y se contextualiza para la adquisición del aprendizaje de una segunda lengua; por lo tanto si un estudiante tiene dificultades en la adquisición de una segunda lengua, es necesario pensar en los posibles déficits de adquisición de la primera, es decir la adquisición de la competencia lingüística general de la primer lengua.

En palabras de Cassany, et al (2007) la aportación de Jim Cummins, fue decisiva y fundamental para replantear el bilingüismo y una nueva forma de enseñar; a partir de ello se comenzaron a diseñar ejes de aprendizaje, que incorporaban la instrucción simultánea de 2 o más lenguas, por medio de programas de inmersión que abordan la adquisición del lenguaje desde una perspectiva comunicativa, en donde ambas lenguas participen y se apoyen una con otra a fin de fortalecer la inmersión o enseñanza y evitar que la segunda se debilite. Por ello, para Barreto (2016) los docentes de lengua deben reconocer el rol y las relaciones que existen entre la primera y segunda lengua, a efecto de modificar su enseñanza y metodologías que permitan desarrollar un aprendizaje bilingüe efectivo.

6. The Language Anxiety, What is that? ¹⁴

Utilizar la lengua extranjera implica que el estudiante ponga a prueba diversas habilidades complejas. Para Jarie, Salavera, Teurel y Salillas (2017) los estudiantes al escribir un texto en inglés generan diversas emociones por las cuales no están

¹⁴ ¿Qué es la Ansiedad Lingüística?

preparados ya que, si escriben una serie de expresiones donde involucren relatos que contengan diversos elementos gramaticales y fonológicos, se despiertan diversos procesos cognitivos, pero también, factores emocionales negativos como la falta de deseo y empatía, generando diversos niveles de ansiedad que dificultan el aprendizaje.

Para Santana, Rodríguez, Martínez y Pérez (2010), existen una gran diversidad de limitaciones a la hora de escribir el inglés, entre ellas destacan: la carencia de una metodología adecuada para el aprendizaje, falta de creatividad del estudiante debido al insuficiente desarrollo de la habilidad para escribir, además de la escasa relación de pensamiento – lenguaje, al no existir un desarrollo lógico de las ideas, factores que proliferan debido a la inadecuada preparación de los estudiantes, por lo tanto, al no poseer este tipo de competencias es cuando surge en ellos la llamada *Ansiedad Lingüística*.

Uno de los exponentes que han tratado los diversos aspectos que afectan el proceso de aprendizaje es Stephen Krashen, quien ha propuesto la hipótesis del filtro afectivo. Observa que el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que, entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma. Así, cuanto más alto sea el filtro afectivo —reflejado en un mayor nivel de ansiedad, baja autoestima y poca participación— más serán las posibilidades de que el estudiante fracase en su proceso de aprendizaje. Por el contrario, un filtro afectivo bajo permitirá mejores niveles de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. (Pizarro y Josephy, 2011, p.211)

La ansiedad lingüística o *Language Anxiety* se estudia desde 1980, como un tipo de emoción que se genera al usar otro idioma. Además de la posición de Krashen (1982), Jarie, (et al 2017) destacan a Horwitz, Horwitz y Cope (1986: 126) como pioneros en el descubrimiento de la ansiedad lingüística, quienes la definen como:

Un fenómeno complejo, distinto de la ansiedad general, que se relaciona con el auto-concepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos que aparecen en una clase de idioma y que provienen de la unicidad del proceso de aprendizaje de idioma, que pueden provocar comportamientos específicos relacionados con la clase, un bloqueo. (Jarie et al, 2017, p. 245).

Todas estas circunstancias, derivan a inferir, que la ansiedad lingüística, aparece a la hora de hacer tareas comunicativas como lo es escribir, hablar, leer entre otras. Por lo tanto, “se puede afirmar que la ansiedad lingüística consiste en la aparición de una emoción negativa a la hora de hablar o utilizar un idioma extranjero, que afecta al rendimiento en la lengua extranjera y en su uso” (Jarie, et al 2017, p. 246).

En suma, La ansiedad lingüística genera estrés en los estudiantes, lo que provoca la mente en blanco de ellos a la hora de expresarse, porque no hay generación de ideas, lo cual deriva apatía, porque desconoce las funciones y estructuras de la lengua, no hay una ilación entre el pensamiento y su desarrollo lingüístico y cognitivo, de ahí que el estudiante comience a escribir incoherencias, o bien escribe en español cuando lo que se requiere es que escriba en inglés.

7. La visión constructivista de producir textos en inglés

Desde el punto de vista de Lucero Lozano (2003), la concepción constructivista del aprendizaje de la lengua, integra diversas aportaciones, desde los aspectos cognoscitivos como de la Teoría Genética de Piaget, El aprendizaje significativo de Ausubel y la importancia de la mediación social de Vigotsky.

En torno a la producción escrita de la lengua inglesa, influyen los principios de la Teoría Sociocultural de Vigotsky, ZDP (Zona de Desarrollo Próximo); en donde se trabaja la producción de textos bajo una concepción constructivista del aprendizaje. Desde la perspectiva de Esteve (2019) Escribir para el estudiante es más significativo si lo hace en colaboración, porque de esta manera el aprendiz activa una serie de mecanismos que coadyuban a resolver conflictos que van apareciendo sobre de la marcha cuando pretende producir un texto. Para el caso de las lenguas extranjeras se consideran dos niveles de desarrollo:

Nivel de desarrollo actual que representa aquello que el alumno puede hacer por sí mismo, a partir de sus conocimientos o experiencias previas, y el segundo nivel de desarrollo potencial que representa lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda de otros y que les permite avanzar en su aprendizaje. (Esteve, 2019, p. 376).

Trabajar la producción escrita en pequeños grupos, favorece la competencia lingüística que los lleva a un proceso de planificación, solución de conflictos, elaboración del texto, así como evaluación y autoevaluación de lo que han escrito, haciendo de ella una gran herramienta potencial para su aprendizaje.

Desde la posición de Vigotsky citado en Hernández Rojas (1998) estos procesos educativos, no son posibles sin el apoyo de otros más capaces cuya ayuda y participación

es imprescindible, ya que, en la ausencia de otros, se debilita la apropiación de los instrumentos y saberes que el medio sociocultural les ofrece. Por lo tanto, el papel de la interacción social, especialmente los que saben más (maestros, padres, compañeros) son de gran importancia fundamental para el desarrollo cognitivo del estudiante, porque en conjunto reconstruyen saberes donde entremezclan sus procesos, creando Zonas de Desarrollo Potencial, que construyen y dan solución a tareas en el lenguaje.

El docente, por lo tanto, “debe ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los de los alumnos” (Hernández Rojas, 1998, p.234).

En este sentido el enseñante, de acuerdo con el autor, deberá saber cómo dirigir el proceso educativo, tener claras sus intenciones educativas, creando mecanismos de mediación y andamiaje que formen un sistema de ayuda y apoyo necesario para el manejo de la diversidad de contenidos, los cuales el estudiante - novato adquiere y adecúa según sus necesidades de aprendizaje, permitiendo que este se exprese, y sienta lo que está diciendo gracias a la ayuda asistida, despertando la creatividad, el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de ellos, haciendo que se apropien creando un sistema colectivo entre sus pares y demás individuos que intervienen en su desarrollo educativo.

8. Lessons Planings to teach English¹⁵

En palabras de Harmer (1998) los aprendices del idioma deben de estar siempre motivados y expuestos a la lengua a fin de tener las oportunidades adecuadas para usarlo. Así, el autor propone una serie de enfoques metodológicos, que deben de estar siempre presentes en el aula a la hora de que el estudiante entre en contacto con el aprendizaje de un nuevo idioma; los tres puntos para la secuencia de clases son: *Participar, Estudiar y Activar*, emplearlos, tiene como finalidad que los estudiantes aprendan efectivamente en cada una de las clases. (Ver Figura 13).

¹⁵ Planes de clase para enseñar el inglés.

Figura 13. Secuencia didáctica desde la visión de Jeremy Harmer

Participar	Estudiar	Activar
Significa despertar el interés en los estudiantes, tratando de involucrar sus emociones, es decir, eliminar lo que el profesor dice y ordena a cada uno de ellos, e involucrarlos en sus intereses a fin de evitar el aburrimiento, hacer del inglés una clase divertida y creativa, en donde se impliquen los diversos aprendizajes, las actividades incluyen: juegos, música, discusiones, historias dramáticas, divertidas, creativas, uso de material didáctico, entre otros.	Se trata de que los niños se apropien y construyan el idioma, propiciando que los aprendices puedan estudiar una variedad de textos diferentes y descubran la gramática por sí mismos, en este sentido los estudiantes pueden trabajar en grupos, estudiando textos y vocabularios, no importando el estilo ya que la construcción del idioma es el elemento primordial.	Este último elemento se basa en las actividades y ejercicios de escritura que estarán diseñados para conseguir que los estudiantes utilicen el idioma para cualquier fin comunicativo que requieran; los ejercicios de activación pretenden ofrecer al discente una oportunidad para probar el inglés en situaciones reales de comunicación; dentro de los ejercicios de activación, cada estudiante actúa lo más realista posible, pueden diseñar un anuncio publicitario, escribir el guion para un comercial de radio, describir y dibujar, hacer manualidades y escribir sobre lo que hicieron en su vida cotidiana, narrar historias, poemas, comics, literatura fantástica, itinerarios entre otros.
Ejemplo de secuencia didáctica de acuerdo con el autor		
Participar	Estudiar	Activar
Estudiantes y profesores observan un gráfico o vídeo de un robot.	El profesor muestra un robot en particular, los educandos ensayan y expresan las habilidades que el artefacto puede o no puede hacer (Can /Can't), de esta forma el profesor observa que lo que los discentes hacen, a fin de evaluar el uso correcto del idioma	Los estudiantes trabajan en grupos, diseñan sus propios robots, imaginan las habilidades de la máquina, hacen una presentación, y exponen lo que cada uno puede o no puede hacer.

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de Harmer (1998)

A su vez, resulta oportuno destacar también el Enfoque de aprendizaje de Idiomas basado en Tareas, impulsado por Dave Willis y Jane Willis. Para Aravena (2018) este enfoque consiste en que a “los estudiantes se les presenta una tarea que deben cumplir y cuando la tarea ha sido completada, el profesor puede discutir el lenguaje que fue usado haciendo correcciones y ajustes” Aravena, et al. (2018, p.2).

Desde el punto de vista de Fernández Agüero (2005) el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) los estudiantes planifican la lección, cuya duración es variable y de ello dependerá

el desarrollo de cada secuencia didáctica. En este sentido resulta importante destacar la parte activa de los estudiantes, ya que representa un elemento crucial para el éxito de cada actividad planeada. El ABT se centra en los procesos de los estudiantes por medio de un Enfoque Comunicativo. Además de ello posee un fin común dado que se pierde el modelo tradicional del profesor como modelo tradicional para pasar a un aprendizaje autónomo en donde el estudiante construye sus conocimientos a partir de lo que ya conoce, dado que los contenidos son propuestos por los jóvenes, controlando su sentido autónomo de poder aprender. El estudiante reconoce por sí solo, los problemas que se le presenten, para resolverlos mediante su análisis, sus propios estilos de aprendizaje y sus capacidades para resolver problemas.

Desde la perspectiva de la autora Fernández Agüero (2005) al aplicar ABT dentro del aula, se obtienen múltiples beneficios en los estudiantes, ya que toman conciencia de su propia personalidad y rol social, asumen responsabilidad en el proceso de aprendizaje, desarrolla tolerancia hacia las opiniones de los compañeros, se realiza como individuo al personalizar su trabajo, se siente más seguro de sí mismo al conseguir el reto que supone la tarea.

El método este compuesto por tres etapas que se describen a continuación: (Ver Figura 14).

Figura 14. Secuencia didáctica basada en el modelo de Aprendizaje Basado en Tareas

Pre Task	Task Cycle	Language Focus Stage
<p>El estudiante junto con el docente, establecen desde el primer día de clases las actividades para llevar a cabo todas ellas fuente de proyectos.</p> <p>En conjunto, deciden la actividad o proyecto, exploran el tema que se va a tratar, creando una lluvia de ideas a fin de determinar las fortalezas y las condiciones para el establecimiento de las tareas.</p>	<p>Representa la puesta en práctica de las actividades planeadas, junto con los materiales que se requieren para la elaboración.</p> <p>Para la explicitación de las actividades y contenidos, será necesario explicar a los estudiantes en español, con la finalidad de asegurar el cumplimiento de los objetivos didácticos de las tareas y evitar que los estudiantes se queden con dudas. Se toman estas consideraciones, debido a la falta de tiempo durante las clases, además de los bajos</p>	<p>Corresponde a la evaluación del modelo a fin de conseguir que el aprendizaje se haya producido.</p> <p>Se pretende incidir en el grado de motivación que el estudiante tiene hacia la lengua extranjera.</p> <p>Se proponen diversos cuestionarios a fin de conocer las impresiones de cada uno sobre el proyecto y la relación con sus contenidos.</p>

	<p>niveles de competencia lingüística que los estudiantes poseen.</p> <p>En cualquiera de los casos, se consideró que aun de esta forma los contenidos lingüísticos continúan estando presentes.</p> <p>En esta etapa, se establecen los roles, y actividades a seguir</p>	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de Fernández Agüero (2005)

En suma, las secuencias didácticas que anteriormente se mencionan, son indispensables a la hora de aprender un idioma y producir un texto. Saber utilizar sus diversas formas es tarea del docente por ello es necesario “Incorporarse a un proceso de preparación permanente ya que es en la formación docente donde descansa el éxito o fracaso de los cambios e innovaciones” Domínguez de Rivero (2007, p.60) Ambas metodologías representan un vehículo útil para los procesos cognitivos, porque evitan los rígidos esquemas tradicionales que para la autora, impiden avanzar en los procesos de los estudiantes en cuanto a la utilización de estrategias de escritura, por ello ambas toma a consideración la emancipación de los estudiantes ante las diversas situaciones de comunicación real que rodean a los estudiantes.

9. La aventura de producir textos en inglés

Cuando los niños están aprendiendo una segunda lengua, generalmente lo inician desde la escuela, en donde la enseñanza está enfocada en el dominio de las cuatro habilidades de la lingüística. Por ello, para un mejor dominio del idioma, se precisa en la adquisición de nuevas palabras, morfología, gramática, y funciones pragmáticas; sin embargo, no todos los estudiantes poseen estas destrezas que les permiten expresarse de manera creativa y por escrito, Crespo y De Pinto (2016) refieren a Chacín, Pinto (2006) y Pappagallo (2007), quienes evidenciaron que, “La mayoría de los estudiantes tienen un bajo nivel para expresarse por escrito y un nivel medio para comprender un texto en lengua extranjera” (p. 42).

Crespo y De Pinto (2016), manifiestan, que la escritura en inglés precisa de un proceso complejo y no debe limitarse a ejercicios de vocabulario, traducciones o estructuras gramaticales; si bien todo en su conjunto se trabaja entre sí, es necesario que todo tenga un equilibrio; en este orden de ideas, las autoras señalan que el docente debe propiciar las condiciones para el desarrollo de esta competencia lingüística, comenzando desde los niveles básicos como: el escribir diariamente una idea relacionada con alguna actividad significativa, elaborar listas de compras en inglés, escribir cartas a los amigos, redactar recetas de cocina, entre otros. Resulta inherente involucrar y motivar a los estudiantes con textos auténticos producidos sin fines pedagógicos, que permitan al aprendiz comenzar a familiarizarse con las estructuras y funciones del idioma.

Producir textos en una lengua extranjera no tiene límite en la tipología del texto, porque todo depende de los intereses, de la motivación, y de lo que realmente quieran escribir, siempre, despertando su creatividad, sin estresarse por saber si lo hicieron bien, si cometieron algún error gramatical o falta de vocabulario.

Dicho en palabras de Cassany (1999), producir textos es una de las habilidades más complejas que existen, dadas las diversas destrezas y microhabilidades que se requieren durante el proceso; de esta forma, argumenta con la teoría sociocultural de Vigotsky, en donde señala, que escribir “*es una herencia cultural que el individuo adquiere en sociedad a través de la interacción con miembros de su comunidad lingüística [...] confiere el poder de crecer como persona*” (p.17) permitiendo expresarse a sí mismo sobre el mundo y sus opiniones.

Para Daniel Cassany, las microhabilidades son una serie de técnicas y estrategias que la expresión escrita debe de poseer, desde las correcciones psicomotrices como el saber escribir, tomar el lápiz, sentarse correctamente, dominio de movimientos gráficos, relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas, aprender a respetar la disposición de la letra, así como adquirir velocidad y ritmo suficiente para el desarrollo de la escritura.

La producción de textos, vista de desde la perspectiva de Lomas (1999) es un proceso complejo dentro de un círculo de construcción y reconstrucción que al mismo tiempo va

moldeando el pensamiento y comportamiento de los estudiantes con el objeto de que conciban que escribir es un proceso de planificación y que ningún escritor redacta su texto una sola vez, por lo tanto, “aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación y contexto [...] por ello es necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita reales” (Lomas, 1999, p. 358).

De ahí, la importancia de confrontar a los estudiantes con los textos en situaciones reales y no artificiales, que tengan un fin comunicativo y significativo para su aprendizaje y reflexionen qué es lo que quieren escribir y por qué lo quieren escribir.

Escribir no es una actividad uniforme que se aprende una vez y después se utiliza en toda clase de escritos, es necesario el conocimiento de usos adecuados a cada situación misma que se debe conocer de manera específica, así, hay que propiciar el aprendizaje de cómo redactar textos argumentativos, cómo escribir narraciones, y, aún dentro de estas, hay diferencias en la forma de relatar un hecho histórico, un chiste o un cuento fantástico” Dolz (1994) y Dolz y Pasquier (1996), citado en Lozano (2003, p. 108).

Escribir correctamente la lengua requiere de componer textos que no solo deben poseer la estructura correcta, saber hacer cosas con la escritura como Lomas lo define, es tener el dominio de una serie de habilidades sociolingüísticas encaminadas al dominio de la buena escritura, en ese sentido el autor alude a Cassany (1991) quién señala algunas reglas que permitirán a los estudiantes la elaboración de diversos textos de manera adecuada, entre ellos resalta la coherencia (propiedad del texto), cohesión (escribir con propiedad el texto) y corrección gramatical (convenciones sociales como: poner la fecha, márgenes oportunos, propiedades de una carta y su uso correcto), entre otras funciones.

a. Writing in the classroom¹⁶

Producir textos en cualquier lengua corresponde a un proceso de autorregulación por parte de los estudiantes, pero también de una compleja transformación en donde el docente adquiere el compromiso de hacer de esta actividad algo significativo, eliminando la desmotivación que existe al momento de estar escribiendo, resulta indispensable pues,

¹⁶ Escribir en el salón de clases.

lograr que los jóvenes descubran el interés y los beneficios de poder hacerlo sin dificultad, sobre todo porque se está escribiendo en nuevas lenguas que muchos de ellos desconocen. Si lo hacen adecuadamente, entonces para el estudiante será símbolo de orgullo haciendo de ella, una experiencia inolvidable en donde, en definitiva, se la habrá pasado muy bien, eliminado esa ansiedad que le provoca escribir en una segunda lengua.

Cabe destacar la importancia de enfatizar que escribir es un proceso largo, complejo y que engloba diversos procesos, animarlo a no darse por vencido, manteniendo la motivación dentro del aula, darle palabras de aliento y comentarios fructíferos en sus escritos a fin de llevar a término el proceso con éxito.

A continuación, se presenta el modelo didáctico orientado a la escritura visto desde la posición de Lomas (1999) quién refiriere a María Teresa Serafini, como autora del proceso y el cual fue tomado en cuenta para alternarse con el módulo de escritura de Pedagogía por Proyectos.

- a) El predesarrollo, incluye todo tipo de ejercicio, experiencia o actividad cuyo objetivo sea estimular la creación, la selección y organización de hechos y de ideas, antes de comenzar a escribir el borrador.
- b) El desarrollo verdadero, implica un delicado trabajo de transformación de las ideas en un texto que respete las convenciones de la lengua y del género textual.
- c) Las reacciones y comentarios sobre el desarrollo, las cuales no solo son por parte del profesor sino también de los compañeros y familiares.
- d) La revisión, que incluye reescrituras totales o parciales teniendo en cuenta los comentarios recibidos.
- e) La redacción, que consiste en la presentación final del escrito.

En torno a las correcciones es preciso darle énfasis a la cohesión y coherencia del texto, de esta forma y retomando a Lomas (1999) quien alude a Cassany (1993) propone una serie de consejos útiles para la corrección de los escritos de cada estudiante entre ellos destaca:

1. Corregir solo lo que el estudiante puede aprender, no vale la pena dedicar tiempo a las cosas por las cuales los chicos no están preparados.
2. Hacer correcciones cuando el estudiante tenga fresca la actividad, es decir en el momento en el cual lo escribe o poco después y no dejar pasar mucho tiempo entre la redacción y la corrección.
3. No llevar a cabo todo el trabajo de la corrección, dejar algo para los estudiantes, marcar las incorrecciones del texto y pedir que busquen ellos la solución correcta.
4. Dar tiempo en la clase para que los jóvenes puedan leer y comentar las correcciones del docente, aprovechar para que los estudiantes las analicen y las lean.
5. Si es posible hablar individualmente con cada estudiante, corregir de manera oral los trabajos escritos, ya que es más económico y práctico.

b. La importancia de la Gramática en la Lengua Inglesa

A raíz del auge e impulso del enfoque comunicativo y funcional de la lengua, la gramática, poco a poco pasó a segundo plano, pero no por ello restándole importancia, sobre todo en el estudio de segundas lenguas donde es necesaria e importante. La morfosintaxis, en este sentido y como afirma Castella (1994), citado en Lozano (2003 p. 235) “tiene que ser un soporte, una ayuda, un medio, no un fin”.

A juicio de Cassany, et al, (2007), durante mucho tiempo la enseñanza de la gramática estuvo enfocada en la memorización, sin embargo, los autores afirman que de poco sirve recordar de memoria las conjugaciones verbales, sí después estos mecanismos no se aprovechan para escribir con mayor precisión; hoy en día muchos de los estudiantes demuestran un dominio limitado de recursos gramaticales en una segunda lengua, por lo que resultan incapaces de producir textos o frases, dado que la pobreza morfosintáctica enseguida se manifiesta, por medio de oraciones incompletas, frases inacabadas,

simples y empobrecidas, repetición de conectores, frases coloquiales o vulgares, complicadas así como mal uso de la puntuación.

La lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática cobre sentido para los aprendices desde el momento que se convierte en instrumento para la mejor comprensión y producción de textos Lomas (1999, p. 361)

Tal como lo expresan los autores, la enseñanza tradicional de la gramática, debe de dar paso a un enfoque centrado en la mejora de las capacidades comunicativas, como: estudiar las formas y las estructuras gramaticales a fin de darles nombre y afinar sus usos, presentar a los estudiantes estructuras que aún no dominan y ejercitarlas por medio de las prácticas lingüísticas y fenómenos sintácticos, por ello el trabajo gramatical de la lengua debe basarse sobre todo en el descubrimiento de sus funciones, y proponer actividades que exijan comparar, relacionar, clasificar, segmentar, unir, cambiar el orden, completar frases, entre otros “además de estas actividades en la clase, es necesario, sobre todo practicar la producción de oraciones, que es en definitiva la habilidad gramatical más importante que los alumnos necesitan para elaborar textos” Cassany, et al. (2007,p.369).

Con el objetivo de que los estudiantes comiencen a construir frases se exponen algunos ejercicios morfosintácticos, quien, a juicio de Cassany, et al (2007) son especialmente indicados para la construcción de frases que invitan al estudiante a producir textos:

1. *Vestir la frase.* Añadiendo una cantidad determinada de adjetivos a diversos temas variados como: paisajes, personas, animales, comida, trabajo, entre otras.

2. *Calcar la frase:* Escribir frases nuevas, que tengan exactamente la misma estructura sintáctica y el mismo número de palabras que el modelo, pero con un tema totalmente diferente.

3. *Ampliar la frase.* A partir de un sujeto, un verbo y un complemento, añadir información a cada elemento, para convertir la oración más compleja.

4. *Sumar frases*. Construir una frase compleja a partir de 2 o más frases simples utilizando enlaces y conectores.

5. *Mejorar la frase*. Releer y corregir una frase que presenta algún problema gramatical o ambigüedad y que puede mejorarse; es recomendable utilizar frases escritas por los estudiantes y el profesor puede ir tomando nota de las frases problemáticas que encuentre en la redacción de los estudiantes y al final reunir las todas en una hoja y pasarlas a los estudiantes para que las mejoren.

Para finalizar, es importante mencionar, que el estudiante, poco a poco ira adquiriendo la competencia de la función gramatical, quizás no de inmediato, pero lo que aprenda le permitirá dar cuenta de cuál es la verdadera función y estructura de la lengua ante situaciones de comunicación reales, que les permitan elaborar textos producto de su imaginación y creatividad.

c. Vocabulario

El incremento del léxico para un estudiante de una lengua extranjera es básico, pues gracias a la adquisición de diversos campos de palabras, podrán desenvolverse y comunicarse con mayor seguridad y fluidez tanto en lo oral como en lo escrito ante situaciones que se les presenten en la vida diaria y de esta forma favorecer en un amplio sentido su competencia comunicativa.

Para Lebron (2009) el vocabulario constituye uno de los pilares que sustenta la enseñanza de cualquier lengua, en este sentido cita a Harmer (1991) quién señala que “si las estructuras de la lengua constituyen el esqueleto de la lengua, entonces es el vocabulario el que proporciona los órganos vitales y la carne” (Harmer 1991, citado en Lebron, 2009, p3).

Adquirir un amplio repertorio de palabras nuevas en inglés es un proceso largo y constante que se alterna con diversos contenidos gramaticales de la lengua por lo que no es tarea fácil. Cummins (2002, p.73) señala que “un estudiante que está aprendiendo

inglés alcance el nivel académico propio de su grado, hace falta que transcurran como mínimo cinco años”.

En consecuencia, el vocabulario en inglés no se aprende de inmediato, pues constituye un largo proceso que crece a lo largo de todas las etapas de la educación básica. Así, por ejemplo, durante la etapa del preescolar los procesos cognitivos de los niños se encuentran más abiertos para aprender un amplio repertorio de palabras básicas como: los miembros de la familia, los colores, los números, animales domésticos, comida, así como sustantivos comunes entre otros. De esta manera conforme avancen de nivel, el repertorio de palabras crece, empero, si los niños no dominan estas palabras desde el comienzo de su educación básica en el futuro comenzará a tener problemas para formar frases u oraciones simples.

Por ello es importante que al comienzo se trabajen diversas estrategias que permitan a los niños aprender palabras nuevas o bien crear un ambiente de reforzamiento que les permita recordar lo que alguna vez aprendieron durante las etapas de preescolar y primaria como: (meses del año, números, colores, días de la semana, vocabulario de presentación, miembros de la familia entre otros).

Dentro de las estrategias para ampliar el repertorio de palabras nuevas se encuentra: uso de láminas dentro del salón de clases, uso de palabras mediante vocabulario pictórico, periódicos murales dentro del salón de clases, flash cards, lectura de textos informativos, entre otros.

d. Los primeros cimientos del idioma inglés: Verb to be & The simple present

Con base a la British Council (2020) los tiempos verbales sirven para identificar en qué momento surge una acción ya sea en tiempo presente, pasado o futuro, cada tiempo verbal afecta las expresiones y modos de escritura, por ello su uso es fundamental para comunicar las ideas. En este sentido al tener estudiantes de un nivel básico, lo primero que se debe hacer es construir en ellos los primeros cimientos de la lengua inglesa, que

recaen en los pronombres personales, en conjunción con el verbo to be y el presente simple.

- El verbo to be

La importancia de que los niños a temprana edad comprendan el verbo to be, representa uno de los desafíos más importantes del docente de inglés en secundaria, ya que fundamentalmente esta estructura gramatical simboliza la base del aprendizaje del idioma. Es el primer verbo que se enseña en cualquier nivel educativo donde se curse esta segunda lengua. Aprender el verbo to be en sus distintas formas es proveer al estudiante de diversas herramientas que le permitirán comunicarse de una manera básica y efectiva ya que los chicos podrán construir oraciones simples, donde empleen, formulas gramaticales de uso común como: pronombre personal, el verbo to be y un complemento, propiciando así la producción de textos cuyos temas abordan la presentación personal como: decir la edad, lugar de procedencia, nacionalidad, ocupación, escribir sobre miembros de la familia o bien la descripción de personas respecto a su carácter y apariencia física.

- The Simple Present

El presente simple permite narrar acciones de la vida cotidiana; representa uno de los primeros tiempos verbales que los estudiantes deben de aprender. El presente simple tiene como característica principal el uso de los verbos en su forma infinitiva o simple. Lo fundamental es que los jóvenes dominen este tiempo y aprendan a diferenciar sus modos y sus formas. Saber distinguir entre las primeras y terceras personas, el uso de la letra "S" al final de cada verbo escrito cuando se usa *He, She e it*, aprender las diferencias entre los auxiliares *Do y Does*, y con ello poder expresar no solo acontecimientos cotidianos de sus vidas, sino también de la vida de otras personas.

Por lo tanto, si los estudiantes dominan esta estructura gramatical los procesos para abordar la producción de textos resultaran de mejor provecho pues gracias a este se transmiten infinidad de mensajes que los chicos pueden expresar sin tener dificultades.

10. El saber hacer cosas con la escritura

Para Lomas (1999) la expresión escrita es una actividad lingüística que marca y trasciende dentro del ámbito escolar por el simple hecho de ser una forma de comunicación que permite expresar sucesos cotidianos de las personas, en este sentido los usos y funciones de ella dependen de las necesidades de cada escritor y las ideas que pretenda formular dentro de sus objetivos de aprendizaje.

la enseñanza de la escritura debe tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos y géneros de la escritura, y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. Por eso, enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy la única forma posible de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia escritora de los alumnos y de las alumnas. (Lomas 1999, p. 370).

A continuación, se muestra el siguiente cuadro en donde se describen los tipos de escritura a emplear, acorde a sus finalidades, destinatarios y géneros. (Ver Figura15).

Figura 15. Tipología de textos a emplear

Tipo de escritura	Características	Forma
Personal	Objetivo básico: explorar intereses personales Tiene flujo libre, favorece la fluidez de la prosa y el hábito de escribir. Facilita el pensamiento	Diarios personales Información personal y de otras personas.
Funcional	Objetivo básico: comunicar, informar. Sigue formulas convencionales, ámbitos laboral y social	Cartas Invitaciones Trípticos Oraciones y Frases cortas
Creativa	Objetivo básico: satisfacer la necesidad de inventar y crear Busca pasarlo bien e inspirarse	Lap Book Comics Periódicos Murales Escritura en Grupo Texto libre Dibujo libre Libros rústicos
Persuasiva	Objetivo básico: influir, modificar opiniones Puede tener estructuras definidas	Cartas Invitaciones
Expositiva	Explorar y presentar información Sigue modelos estructurales Busca claridad	Escritura de textos informativos sobre acontecimientos culturales

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de (Lomas, 1999, p.371)

Los textos que los estudiantes de secundaria producen en la asignatura de inglés son diversos y con distintas funcionalidades, pueden producir: cartas, invitaciones, presentaciones personales y de otras personas, descripción física de personajes famosos, escribir hechos y acontecimientos culturales, breves biografías de personalidades que les impactan como adolescentes ya sea superhéroes, personajes musicales, actores entre otros, comics, armar frases sencillas que les permita el uso de formas gramaticales con el verbo to be y el presente simple. Lo importante es trabajarlos con constancia y dedicación, llevar a cabo ejercicios y procesos de escritura y reescritura dado que.

Si no trabajamos con una variedad de textos y de operaciones cuando los niños son pequeños, luego en los cursos superiores o en el bachillerato suele ocurrir que los alumnos no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido y se les presentan los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y, por lo tanto, enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlos. (Teberosky 1992, citado en Kauffman 1994, p.4).

De ahí la importancia de que cada día se fomente en el estudiante el hábito de la escritura, pues los jóvenes no están acostumbrados a la escritura y mucho menos en una lengua extranjera por lo tanto desde que comienzan el primer año de secundaria surge la necesidad de implementar con ellos diversas prácticas que les permitan producir textos con soltura.

11. La enseñanza-aprendizaje del inglés a través de las artes plásticas

Dentro de la malla curricular en la Educación Secundaria, se encuentra contenida la asignatura de Artes, la cual se imparte en los tres grados, la finalidad, es sensibilizar a los estudiantes con las diversas áreas estéticas que lo conforman (música, danza, teatro y artes visuales) En ese sentido, ¿Por qué incluir la mirada artística dentro del aula en una clase de inglés?

Porque desde la expresión artística también se aprende un lenguaje, y aplicadas a la enseñanza – aprendizaje del inglés, esta área, se convierte en un ambiente de aprendizaje en donde los niños pueden comenzar a producir una gran diversidad de textos valiéndose de su creatividad, en donde la imaginación juega un papel importante,

porque se producen textos con originalidad e innovación. Para Duque (2019) la enseñanza de las artes aplicada al idioma inglés representa

que los estudiantes puedan conocer de forma práctica los principios y estructuras gramaticales del inglés. El arte permitirá desarrollar habilidades relacionadas con el inglés, adquirir el conocimiento sobre la estructura de la lengua y poner sus conocimientos en práctica. Por otro lado, las artes fomentan la creatividad y despiertan el interés y la motivación de los alumnos por el saber de un idioma nuevo, el arte permite la libre expresión y el olvido de las barreras idiomáticas porque el aprendizaje se desarrolla en un ambiente libre que fomenta la expresión oral y escrita. (Duque, 2019. p.11).

Bajo este marco, la autora alude a Ernest L. Boyer (1987) quién en su artículo “The arts, Language, and the schools”, hace un análisis sobre la importancia de las artes para el conocimiento y aprendizaje de las lenguas, de esta forma, el autor señala que la educación artística forma una parte esencial en las escuelas, en primera instancia porque ayudan a niños y jóvenes a expresar sus sentimientos, emociones e ideas que a veces las palabras no pueden transmitir. Para Boyer, citado en Duque (2019) las artes visuales permiten transmitir el patrimonio cultural e histórico de diversos entornos.

En la actualidad, es común que las clases de inglés no posean una estrategia adecuada que impacte a los estudiantes y con ello, adquieran un verdadero aprendizaje significativo. En un sentido opuesto, las clases se tornan arbitrarias y con tintes memorísticos, repetitivos y con resultados desalentadores, por ello es natural que los chicos de secundaria presenten apatía ante un idioma que no conocen, lo que les genera impacto porque poseen la competencia comunicativa, que les permita producir textos. De ahí, la importancia de captar al estudiante por medio de la expresión artística.

Conocer el origen de la escritura al compás de sus pigmentos para elaborar presentaciones escritas, la pintura, la creación de obras plásticas de la culturas nacionales e internacionales van a promover la multiculturalidad y al mismo tiempo crean ese sentido de pertenencia que hoy en día tanto necesitan los educandos, por otra parte, se fomenta la motivación y el respeto a las ideas de los demás, favoreciendo al mismo tiempo un aprendizaje colaborativo.

12. ¡Manos a la obra! Hacia una escritura creativa

Para Condemarín y Cadwick (1994) el término de escritura creativa es aplicado a las composiciones espontáneas e imaginativas que crean los niños producto de la fantasía o la experiencia, siendo esta uno de los mejores medios que logran estimular los procesos de pensamiento y de lenguaje.

“No se da creatividad y no aumenta la motivación si las actividades que se proponen no representan un reto cognitivo para el alumnado, los aprendices se implican más y mejor en las actividades de aprendizaje cuando estas no son reproductivas sino más reflexivas” (Ruiz de Zarobe, 2019, p. 380) En este sentido se hace un llamado para invitar a los estudiantes a experimentar, hacer hipótesis, equivocarse y rectificar, escribiendo textos propios en un nuevo idioma aunque no se conozcan todos los aspectos lingüísticos.

Resulta oportuno destacar que es el docente quién juega un papel determinante, pues es el proveedor de las diversas herramientas que se empleen dentro del aula, para ello habrá que tomar en cuenta los intereses de los niños, la edad y el grado de situación cognitiva que estos poseen.

A lo largo de esta investigación, se menciona la falta de motivación que el estudiante tiene al enfrentarse al estudio de una segunda lengua, que recae en ansiedad lingüística y estrés acentuando cada vez más sus obstáculos. Bruscas, Zorriquetá y Mosqueda (2017), indican, que todas estas dificultades se pueden enfrentar por medio de técnicas creativas que motiven al estudiante, pues el lenguaje también tiene un sentido artístico, expresivo y creativo que habla por sí solo por medio de la creación de imágenes e historias divertidas.

Aprender a escribir es una tarea que asusta y la falta de confianza en uno mismo para llevarla a cabo detendrá el éxito académico [...] Si somos capaces de despertar en el alumno la sed de conocimiento, su curiosidad y motivación, el camino ante cualquier aprendizaje resultará mucho más sencillo y atractivo. Bruscas, et al, (2017)

De acuerdo con las autoras, existen diversas técnicas para el fomento a la escritura creativa, entre ellas resulta interesante retomar algunas de sus propuestas como: la relación del arte con la escritura y la producción de textos sobre personajes famosos.

Bruscas, et al (2017), señalan que debe de haber un ambiente propicio en el aula, en donde se impulse la motivación y compromiso por parte del estudiante, además de una temporalización, que brinde al niño el tiempo para generar sus historias, que no sea excesivo, pero tampoco breve a fin de que puedan desarrollarse de manera efectiva; dentro del salón, también debe de haber seguridad, empatía y tolerancia ante la resolución de problemas.

Dentro de las estrategias que influyen en el aula para el desarrollo de la escritura creativa se encuentran:

a. Lap Book

Una Lap Book es un instrumento informativo en forma de tríptico interactivo y desplegable, cuyo significado en español es: *Libro con solapas*.

La forma de elaboración es tomar un trozo o pliego de cartulina y dividirla en tres tal como si fuera un tríptico, el objetivo, es impactar de manera visual mediante fotografías, dibujos, sobres, ruedas giratorias, ventanas entre otros.

La creación de este instrumento informativo favorece la creatividad al mismo tiempo que fortalece los procesos cognitivos de los estudiantes, despierta la imaginación de los chicos, pues son ellos los que diseñan su trabajo, distribuyen espacios, seleccionan el texto e imágenes a colocar, además de que debido a su sentido artístico despierta en ellos su capacidad para trabajar en grupos fortaleciendo el trabajo colaborativo construyendo su propio conocimiento.

b. Todos juntos creamos textos, la escritura en grupos.

Cummins (2002) alude a Vigotsky, quién consideraba que el lenguaje y la escritura surgen de un contexto social, por lo tanto, interactuar con miembros más expertos y del mismo nivel permite que los niños interioricen con las herramientas culturales que poseen como lo es el idioma inglés.

Con anterioridad se mencionó, que los estudiantes al enfrentarse con una nueva lengua presentan falta de conocimientos, escasa paciencia, miedo al fracaso, ansiedad y estrés, por lo que para Bruscas et al (2017) es importante camuflajear este tipo de complejidades a fin de que los niños abandonen el miedo haciendo que las actividades se conviertan en momentos de creatividad al estar produciendo textos en conjunto con sus compañeros, ya que esto favorece el buen humor, la creación ambientes artísticos, participación más amena en el grupo, así como relaciones de confianza saludables, que brindan seguridad, empatía y tolerancia ante la resolución de diversos problemas que se presenten a la hora de escribir.

En lo esencial “el aprendiz, gracias a la ayuda que recibe de otras personas puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la realización de sus tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes y en numerosas cuestiones” Coll (1995) citado en (Lozano, 2003, p.5).

De esta forma la autora cita a Coll (1995) señalando que se debe establecer una diferencia entre lo que los estudiantes son capaces de hacer y de aprender por si solos y de lo que son capaces de llevar a cabo con la ayuda de otras personas. Lo que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

c. Periódicos murales

Para Hernández Valencia (2006), un periódico mural es un medio de comunicación visual o local que se coloca al aire libre, que cumple con funciones de información y orientación, se forma a base de textos e ilustraciones colocadas sobre diversos soportes como tablas, biombos, papel rígido, cartón, entre otros.

Entre sus objetivos más importantes es fomentar el dialogo mediante la integración del trabajo grupal de tal forma que todos los estudiantes participen en la escritura de diversos textos, desarrollando la creatividad y el sentido artístico de su creación.

De acuerdo con las autoras para llevar a cabo esta actividad, se debe delimitar el lugar de donde se va a colocar, se selecciona el tema y se lleva a cabo en colaboración con el grupo, haciendo una investigación a fondo sobre lo que se pretende investigar.

d. Libros Rústicos

El sentido de crear libros rústicos con los estudiantes es poner en práctica la creatividad y el sentido artístico de los estudiantes al formar libros creativos que inviten a la lectura y difusión. Para Pulido, Guandique y Sánchez (2013) el propósito de llevar a cabo libros rústicos es recuperar los saberes culturales, al mismo tiempo, que se propicia la producción de textos a partir de sus vivencias y en entorno con la comunidad en donde vive. Generándose así todo un proceso de investigación en los textos que se desean abordar y escribir, y con ello al término. la obtención de libros generados gracias a la creatividad del estudiante.

13. Escribir bajo la mirada de Freinet

De acuerdo con Sánchez (2011), Celestin Freinet fue un maestro francés, que dedico su vida a la escuela pública, destacándose como un duro crítico de la escuela autoritaria, por ello la enseñanza que propuso tiene sus bases sustantivas en el respeto a la naturaleza del niño y el trabajo, colocándolo como un sujeto activo de su aprendizaje a través de la escuela viva. “Las técnicas Freinet ponen a niños y maestro en situación de trabajar con sentido propio y vivencial los contenidos propiamente escolares y los valiosos temas que surgen de la cotidianidad misma” (Sánchez, 2011, p. 20).

Trabajar la producción de textos en inglés bajo las técnicas de Freinet, es una manera clara de emancipar a los niños ya que sus formas de enseñanza introducen al trabajo cotidiano del aula, permitiendo que el adolescente se desenvuelva escribiendo textos de una forma crítica y reflexiva pues el dinamismo que poseen motiva al estudiante.

Las técnicas Freinet tomadas en cuenta para la producción de textos en inglés son las siguientes:

a. Dibujo libre

Desde la posición de Freinet (1969), el nuevo método natural parte de la vida normal, natural y social en la que se enfrentan los niños, en donde la expresión y la comunicación surge por medio de ambientes en donde los jóvenes se expresen mediante la palabra y el dibujo permitiendo la mejora de su evolución. Para Freinet (1969) la escritura mediante el método natural es un modelo de vida, porque la adquisición de esta habilidad trabaja en función de la riqueza de vida del individuo y su ambiente que le rodea, por ello las escuelas deben de orientarse hacia actividades que permitan la libre expresión del niño sin forzarlos a reglas estrictas que los limiten.

Una forma de expresión y comunicación es por medio del dibujo libre, definido como una actividad que consiste en proveer al estudiante de diversos tipos de materiales que les permita dibujar de manera espontánea lo que ellos deseen, sin lecciones, sin correcciones ni apreciaciones desagradables sino más bien alentarlos al triunfo a fin de motivarlos y hacerlos sentir orgullosos de su propia creatividad e imaginación.

Para Freinet (1969) el dibujo es la descarga psíquica como símbolo de la expresión “El dibujo sustituirá inclusive con frecuencia al texto libre oral, cuando los niños han dibujado, la maestra se acerca a ellos y hace que le cuenten los dibujos ejecutados” (Freinet, 1969, p.47). Resulta pues una actividad interesante tanto para el estudiante como para el docente pues en él se localizan elementos que los educandos tienden a expresar ya sea sucesos de sus vidas o emociones que resultan un verdadero psicoanálisis de lo que viven en su entorno.

b. El texto libre

Aplicar las técnicas Freinet es darles voz y palabra a los estudiantes, por ello el texto libre, parte de las ideas que nacen del educando para producir, imaginar e inventar algo creativo, ya sea personal o en grupo. Dicho en palabras de Freinet “un texto libre es, como su nombre lo indica un texto que el niño escribe libremente, cuando tiene deseos de escribirlo y según el tema que lo inspire” (1969, p.46).

El texto libre no es imponer un tema ni hacer un plan de clase determinado con los educandos a fin de establecer la temática de la escritura, el autor señala que no es obligar al estudiante a escribir si este no cuenta con las ideas necesarias para poder expresar lo que siente, es crear los ambientes propicios para motivar a la necesidad de expresarse y decir que es importante para su vida.

Dicho en palabras de Pettini (2017) todos los niños tienen algo que contar, pero para ello es necesario motivarlos e incentivarlos para que encuentren situaciones estimulantes que los inviten a escribir, con el objetivo de ver plasmadas sus producciones o resultados en algún medido de difusión.

Desde la visión de Pettini (2017) los niños escriben sus textos libres en casa o en la escuela, dependiendo de las actividades o bien cada que ellos tengan una cosa que contar, cada texto es leído por sus autores y al igual que en Pedagogía por Proyectos, los escritos se revisan en clase, entre todos los miembros del grupo, porque “el niño no aprenderá a escribir correctamente, si no tiene constantemente ante sus ojos la perfección de los textos impresos o escritos “(Pettini, 2017, p. 110).

El hecho de que sepan que sus textos serán difundidos, será la constante para que sientan el impulso por querer ver su trabajo con los menores errores posibles, de ahí que se corrijan entre todos y puesto en discusión de todos advirtiendo toda la morfosintaxis y micro habilidades que el texto implica haciendo de este un complejo ejercicio lingüístico de ahí la importancia de la revisión constante y hacerle ver al niño sus limitaciones, pero también sus logros.

Una manera creativa de incentivar al niño a que escriba libremente, es primero motivarlo a que escriba en su lengua materna lo que desee, esto, al objeto de no hacer que se sienta limitado a la hora de escribir, posteriormente, invitarlos a que esa historia la escriban en inglés fomentado el interés y la creatividad por escribir en otro idioma.

c. El diario escolar

El diario escolar es una técnica que también favorece mucho la escritura en inglés y representa la manera más natural de escribir, el diario escolar, se implementa en clase con los niños. Desde el primer día del ciclo escolar se comienza a escribir, al término de la clase un estudiante se lleva el diario a su casa con el objetivo de escribir la jornada en el salón de clases, es decir hace un recuento de lo sucedido, si hubo algún problema, o algún suceso extraordinario, los padres también pueden participar, a fin de involucrarse con ellos en su proceso de escritura.

Para el Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (2017)

El diario escolar es un instrumento que da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita. Lejos de enseñar más los aspectos gramaticales, sintácticos y morfológicos a partir de las reglas, memorizaciones y "ejercicios", el diario nos ayuda a ofrecer una enseñanza viva y espontánea (p.147)

El diario permite tener una visión más amplia de lo que los niños desean expresar, omitiendo las dinámicas de la educación tradicionalista para cambiar hacia una nueva perspectiva. Dentro del diario los estudiantes pueden escribir anécdotas, quejas, testimonios, indiscreciones o todo aquello que tenga que ver con su vida escolar, pero también sus vivencias e inquietudes como adolescentes quienes a diario se enfrentan con diversas vicisitudes que alteran o afectan el rumbo de sus vidas.

Las habilidades que se refuerzan al poner en práctica esta técnica es el uso del tiempo pasado, consolidación de tiempos verbales, gramática y vocabulario, porque emplean diversos formatos de texto que con el paso del tiempo y con la adquisición de las diversas habilidades, los niños podrán comenzar a escribir pequeñas frases, párrafos, hasta lograr que construyan su propia narración en inglés.

El diario puede comenzar con la escritura de la maestra a fin de ejemplificar la dinámica con los estudiantes, posterior a ello, cada estudiante de manera voluntaria se puede ofrecer para llevar el diario y continuar escribiendo, tomando en cuenta que el documento

no tiene personalidad propia pues se va construyendo a diario con las vivencias de los estudiantes para formar una especie de catarsis y terapia que evidencia la existencia.

14. La fantasía de Gianni Rodari

Gianni Roddari fue un pedagogo italiano, quien con sus innovadoras técnicas logro inspirar a los niños a escribir por medio de una didáctica muy peculiar, en donde combino la diversión y la fantasía, poniendo como protagonista al juego. Roddari tuvo la característica principal de confiar en los niños y en su poder para crear historias fantásticas por medio de la imaginación, las técnicas que propone Roddari, se encuentran contenidas dentro de su libro *Gramática de la Fantasía* el cual se trata de “una propuesta de instrumentos para contribuir a crear, en la escuela un nuevo papel para el niño, un papel de niño creador productor, indagador, en lugar del tradicional papel pasivo que el niño siempre ha desempeñado en la escuela”, (Roddari, 2003, p. 67) Dentro de los instrumentos a considerar para llevarlos a la práctica con los estudiantes, se encuentran:

El binomio Fantástico: se toman al azar dos sustantivos que no tengan ningún sentido o estímulo, es decir “dos palabras lo bastante lejanas entre sí para que reten a la imaginación a vincularlas con el fin de inventar una historia, “si yo digo caballo y perro, no tienen ningún estímulo, pero si digo caballo y cocodrilo, el reto es excitante pero si digo cocodrilo y Teatro Ariosto entonces las cosas comienzan a moverse más [...] Ya desde que aparece la palabra nace una historia” (Roddari 2003, p. 69.).

Los niños brindan las palabras, ya sea individual, en equipos, lluvias de ideas en el pizarrón, a modo de armar un juego en donde todos participen y den elementos curiosos y chistosos, de esta manera, se dará comienzo a la escritura de la historia en donde se mueva la imaginación de cada estudiante al escribir su relato fantástico.

¿Qué ocurriría sí?: Técnica que en inglés llevará por nombre *What would happen if...?* Se trata de una hipótesis fantástica, una técnica muy sencilla que consiste en preguntarle a los estudiantes sobre situaciones o acontecimientos espontáneos, creando juegos divertidos por medio de la creación de preguntas ilusorias que quizás no pasarían

ejemplo: ¿Qué ocurriría si un cocodrilo se metiera a la escuela? (What would happen If a crocodile get in to the school?) ¿Qué ocurriría si en Coacalco la gente volara? (What would happen If the people in Coacalco could fly?)

Con este tipo de actividades se fomenta la diversión porque se comienzan a formular preguntas divertidas y graciosas que invitan a la creatividad para escribir desarrollando un temas y preguntas que despiertan la imaginación.

El sustento teórico que anteriormente se presentó permitirán enriquecer las prácticas llevadas a cabo durante la mediación para así favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de un nuevo idioma vistos desde la visión constructivista de la lengua, para así poder enlazar con la base didáctica de Pedagogía por Proyectos que rige esta investigación y que a continuación se detallan sus principios.

C. Emancipar a los niños para producir textos en inglés desde Pedagogía por Proyectos

Como se mencionó con antelación, la base fundamental que rige esta investigación se orienta bajo el marco de los principios de Pedagogía por Proyectos (PpP), de Josette Jolibert y colaboradores, cuyos ejes representan un cambio de paradigma para el trabajo en el aula. PpP se apoya en diversas teorías constructivistas, representadas por Piaget, Vigotsky y Ausubel. Entre sus principales metas es hacer entrar a los niños en la cultura de lo escrito por medio de situaciones reales que movilicen hacia una actividad cognitiva deliberada que contribuya a la comprensión y producción de textos escritos.

PpP, de acuerdo con las autoras de esta base didáctica, es cambiar la escuela y la practica educativa, con miras a una transformación significativa que perdure, siendo útil para los niños y los docentes. PpP, tiene su eje en el trabajo cooperativo y en colectivo, donde los niños y el docente forman un solo equipo que desempeñan roles y funciones establecidas, que permiten estimular las clases por medio de una vida cooperativa, democrática y autónoma, haciendo de ella una clase participativa donde los protagonistas son los mismos estudiantes.

1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

Basado en la escuela francesa, PpP, nace en 1982, siendo esta una metodología y forma de trabajo en el aula, regida bajo un enfoque constructivista del aprendizaje; está dirigida a niños de entre 6 y 11 años, y moldeable para estudiantes de secundaria. La base teórica de PpP es “formar niños lectores-comprendedores y escritores-productores de textos, polivalentes y autónomos” (Jolibert y Sraiki, 2009, p.13).

Entre las metas que plantean Jolibert y Jacob (2015) es que los niños sean capaces de comprender textos completos, desde el inicio, distinguiéndolos por su funcionamiento de esta manera los estudiantes leen y producen textos en situaciones *de veras*, que mejoran y apoyan su proceso de metacognición en la comprensión y en la producción de textos.

En este sentido Pedagogía por Proyectos para las autoras, no es una técnica educativa. PpP va más allá de un simple método de enseñanza porque representa un cambio en las aulas en donde los estudiantes dejan de ser objetos de enseñanza, para dar paso a ser sujetos de su propia formación a fin de terminar con las situaciones de niños sentados y en silencio, donde se intenta memorizar lo que enseña el maestro.

2. El origen

PpP tiene sus orígenes en la *Écouen en Francia*, tras un largo trabajo de investigación – acción que perduró aproximadamente 12 años, entre 1980 y 1992; fue encabezado por la experta en Didáctica de la Lengua Materna Josette Jolibert y un grupo de docentes investigadores. Más tarde y de acuerdo Jolibert y Jacob (2015) este mismo proyecto se llevó a cabo también en 1992, en conjunto con educadoras de prebásica, en la comuna de Valparaíso Chile junto con docentes investigadores de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, este proyecto fue titulado *Formar niños lectores y productores de textos* donde primordialmente el objetivo fue mejorar significativamente la calidad del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En México y con base a Ruiz Nakasone y Rosales Lucerito (2017) la PpP surge por medio de la Red de Lenguaje México, cuando un grupo de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, iniciaron un Proyecto de Intervención Lectura y Escritura en Educación Básica (Pilec) en el estado de Oaxaca y Ciudad de México, a través de este esquema surge la necesidad de promover la construcción de proyectos colectivos en el aula por medio de la PpP y la Documentación Narrativa de las Experiencias Pedagógicas. Actualmente, la Red del Lenguaje la conforman, la Ciudad de México, el estado de México, Oaxaca, Coahuila y Michoacán.

3. Marco Teórico

La función principal de este enfoque es que los educandos, sean activos, y participes de la construcción de su propio conocimiento, capaces de resolver problemas a través del planteamiento de sus propios proyectos, de esta forma, el estudiante lleva la estafeta en el salón de clases, con un papel activo en el proceso, enmarcado por contextos significativos de su enseñanza. En este sentido y citando a Malaguzzi (2001, p.99) “Los niños nos sugieren continuamente cosas porque tienen intereses que quieren, probablemente profundizar. Los adultos tienen que conocer esos intereses para sintonizar los suyos con los de los niños”. Así, pues una forma de conocer e interactuar con los intereses de los educandos es por medio del trabajo que se lleva a cabo mediante PpP.

La PpP, retoma diversos referentes teóricos, a partir de diversas concepciones del aprendizaje que fundamentan la línea, para ello el marco de referencia, se apoya bajo los siguientes principios:

Concepción del Aprendizaje: originado de una postura constructivista que abarca la educabilidad cognitiva y posibilidad de desarrollo de todos los niños; englobando la reflexión metacognitiva y la evaluación de los aprendizajes (auto y socio del aprendizaje y la enseñanza).

Concepción de lo Escrito: concibe la construcción del lenguaje mediante la teoría pragmática en situaciones de comunicación; percibiendo la concepción de lo escrito basado en el texto, bajo diversas dimensiones de la lingüística, además de ello engloba la concepción de la cultura escrita bajo su doble dimensión tanto funcional como ficcional.

Concepción de la Lectura y Escritura: abarca procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados.

La PpP que proponen Jolibert y Sraïki (2009) plantean que los niños aprenden haciendo y dialogando entre sí; dejan de ser receptores de contenidos, para aprender entre ellos, tomando en cuenta sus conocimientos previos y anteriores, a través de estrategias constructivistas que se encuentran fundamentadas en diversos enfoques como la teoría genética de Piaget, el aprendizaje significativo y la asimilación cognoscitiva de Ausubel, así como la teoría de Vigotsky, cuyo enfoque se basa en las zonas de desarrollo real, próximo y potencial. Todas ellas, permiten que el individuo construya su conocimiento de manera significativa, a fin de que sea capaz de inferir, leer, escribir y preguntarse a sí mismo y a otros sobre aquellos asuntos que le interesan.

El trabajo mediante PpP cambia las estructuras mentales del individuo, modifica el medio ambiente en el que viven, adaptándolo a sus necesidades, para convertir su aprendizaje en algo memorable y significativo. Jolibert y Sraïki (2009) señalan, que, la formación de los estudiantes, es determinante para la construcción de sus conocimientos y no hay aprendizaje eficaz si las situaciones no tienen sentido; de ahí que la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es por medio de situaciones que se integren mediante proyectos, siempre evaluados por ellos mismos y por sus compañeros, apoyados por el docente, por ello, la eficacia de los aprendizajes recaen en el valor que se le da a cada tarea para alcanzar sus objetivos y el éxito.

En suma, PpP tiene el papel de ser una estrategia de formación de saberes y competencias, para la construcción de la personalidad de los niños y adolescentes.

4. Ejes Didácticos Convergentes que orientan la estrategia

La estrategia didáctica y pedagógica que orienta el marco de PpP, propone 7 Ejes Didácticos Convergentes de acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009) son:

Primer eje: Estimular la clase mediante una vida cooperativa y una pedagogía de proyectos dinámicos. La función de este eje es que los estudiantes trabajen en proyectos, a partir de una vida cooperativa, en donde todos convergen para lograr lo que ellos se proponen a fin de alcanzar sus objetivos que se han fijado en clase, “El apoyo y el entusiasmo que pueden aportar a la vida cooperativa y el trabajo en común, permite el desarrollo de personalidades activas, solidas, tolerantes y solidarias” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 16).

Estimular una vida cooperativa dentro del aula permite el desarrollo de la empatía en los estudiantes, que respetan las ideas de sus semejantes. Tal como expresa Malaguzzi (2001) Los niños se dan cuenta de sus ideas, las contrastan con el resto de los compañeros, negocian y descubren el valor de los sentimientos de amistad, porque son creadores de ideas que les permite en ellos despertar el sentido de que realmente pueden transformar el mundo.

Segundo eje: Inventar estrategias de enseñanza / aprendizaje de tipo auto y socio constructivista: Los niños aprenden a hacer haciendo, dialogando, interactuando y confrontando a los demás, dando paso a la construcción del aprendizaje. Para Coll (1983), citado en Trueba (2000) los niños aprenden mediante un equilibrio óptimo se dará si el nuevo objeto de conocimiento no está alejado de sus intereses contextualizados, de ahí, la importancia de la motivación auténtica y no artificial, como condición indispensable para producir un auténtico aprendizaje significativo.

Por lo tanto, los estudiantes hacen su aprendizaje algo real cuando el docente y los padres toman en cuenta sus intereses, deseos y necesidades, a fin de vencer esos obstáculos, para enfrentarse a nuevos objetivos por alcanzar.

Tercer eje: Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito: Desde los primeros años de la educación inicial, es necesario enfrentar a los niños con el texto a fin de que comiencen a leerlos y producirlos, por ello, deben de ser textos auténticos, completos, y no escolares, si no que sean participes de situaciones reales, a fin de que a futuro puedan y tengan la capacidad de producir textos con coherencia. Para Lerner (2001) enseñar a leer y escribir es un desafío que hoy enfrentan las escuelas de ahí la importancia de incorporar a los estudiantes a la cultura de lo escrito, conciliando las necesidades inherentes de las instituciones escolares con el propósito de formar lectores y escritores que se permitan poner en escena a pesar de sus dificultades, de ahí que el trabajo por proyectos permita que los integrantes de la clase y el maestro orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida para exponer sus propias emociones.

Cuarto Eje: Construir la representación clara del leer / escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados: Se trata de que los niños comiencen a leer y escribir desde el inicio, sin embargo “no es reconocer letras, silabas, o palabras, luego frases, luego pequeños textos [...] no es yuxtaponer palabras aplicando reglas de gramática, de ortografía o de combinación de silabas” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 17), es hacer que los niños construyan la comprensión de un texto en sus diversos contextos, en función de sus proyectos y necesidades.

Quinto eje: Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios: No se escribe y se lee de la misma manera, para ello los niños narran y escriben acorde a sus vivencias, por lo que producen textos funcionales a partir de las narraciones de acontecimientos, como un diario, o bien con relatos ficcionales en base a cuentos, novelas cortas entre otros. “En la literatura entran el juego, sí a la vez el papel del imaginario y el funcionamiento específico de los escritos, sean éstos novelescos, teatrales o poéticos” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 18).

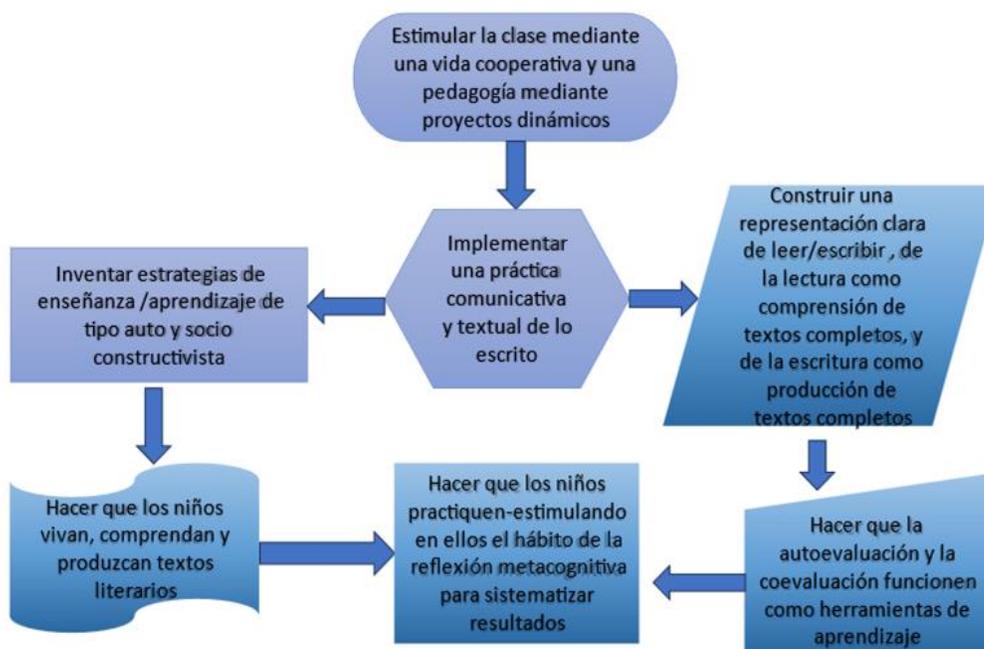
Sexto eje: Hacer que los niños practiquen – estimulando en ellos este hábito- una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados: Invitar a los niños

a la reflexión individual y /o colectiva, es decir que tomen conciencia de lo que están haciendo y de lo que aprendieron ¿Qué es lo que aprendí? ¿Cómo lo conseguí? ¿En qué me ayudaron los demás? ¿Qué conclusión saco de esto?, de este modo, se les motiva a progresar en sus avances y operaciones mentales para seleccionar nuevas estrategias.

Séptimo eje: Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje: Las formas de evaluar son concebidas como herramientas que reactivan el aprendizaje de tal modo que los estudiantes concentran su atención en los puntos que han fallado, con el objetivo de poder reafirmar y reactivar el aprendizaje, apoyados por el docente.

Para una mejor comprensión de la orientación pedagógica en su conjunto (Ver Figura 16).

Figura 16. Diagrama de orientación para la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos



Fuente: Elaboración propia retomando los aportes de Jolibert y Saríky (2009, pp.16-19)

5. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)

Para Jolibert y Jacob (2015) es necesario primero crear una serie de condiciones previas que faciliten el aprendizaje en los estudiantes con el objeto de crear aprendices con personalidades ricas y solidarias capaces de construir su propio aprendizaje.

a. Reorganizar los salones de clases

Tal como lo recomiendan las autoras, una de las condiciones que permite al estudiante sentirse en confianza, es creando un ambiente grato, agradable; dejando atrás esa educación tradicionalista, en donde las bancas se encuentran en filas, y lo único que se logra es monotonía y sentido de hastío en el estudiante. Algunos ejemplos serán en adaptar de manera funcional la ubicación del mobiliario de acuerdo con las actividades o talleres a fin de facilitar el trabajo colectivo frente al pizarrón, ubicar las mesas y sillas distribuidas de acuerdo con las necesidades de los chicos, a fin de que tengan libertad de movimiento con actitud positiva y autodisciplina.

b. Rincones

La misión, crear un espacio rico y acogedor para los estudiantes, y así, propiciar el interés y la motivación, para que por lo menos dos veces a la semana puedan elegir libremente un rincón que deseen y dar paso libre a su creatividad; entre los rincones se proponen son: *Rincón de la casa*: en donde se elige un rol con el fin de representar algún aspecto del hogar. *Rincón del almacén*: los niños juegan a vender y comprar productos. *Rincón de la biblioteca*; representa el aporte de diversos libros, elaboración de ficheros entre otros. *Rincón del buzón*: es el espacio de expresión de cada niño. *Rincón de las ciencias*, se trata de un lugar para recopilar todo tipo de información. *Rincón de los juegos matemáticos*: recopilar y organizar diferentes materiales y juegos. *Rincón de la noticia*: recopilan y publican noticias las cuales serán publicadas mediante un diario o periódico mural.

c. Utilización de las paredes a partir de textos funcionales

Jolibert y Jacob (2015) lo definen como herramientas de trabajo al servicio de los niños, porque son espacios para la expresión de sus aprendizajes que pueden ser usados por los estudiantes y los docentes, en las paredes van los textos funcionales de la vida cotidiana y de uso diario como: cuadro de asistencias, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, listas de proyectos, reglas de la vida, se puede hacer uso de textos en inglés en donde se indiquen diversos tipos de vocabulario. Todos ellos pueden quedarse por un día, una semana, o un mes y su rotación es imprescindible.

d. ¿Qué hay para leer en una sala textualizada?

A partir del momento en que inicie el ciclo lectivo, el docente cumple la función de hacer que los niños se enfrenten con los textos que se designen para la creación de una vida cooperativa, es decir los textos funcionales, que permiten organizar la vida cooperativa del grupo. En una sala textualizada, se encuentra el cuadro de asistencia, el cuadro de responsabilidades, láminas que explican los diversos proyectos de trabajo que se lleven a cabo durante el año y que servirán como referencia para el docente y los estudiantes.

Dentro del aula, aparece también el diario mural, que es alimentado por los discentes y funciona como espacio de comunicación; no se deben de pasar por alto los textos que los mismos niños producen, sin omitir alguno, todos participan, ya sea cartas, cuentos, informes o bien los textos ligados a los aprendizajes como la formación de estructuras gramaticales, el uso de los pronombres personales y el verbo to be, el uso de las diversas fórmulas gramaticales para la aplicación del presente simple, además de ello también se puede hacer de periódicos murales que promuevan la práctica de verbos en su forma infinitiva o simple, para que los niños comiencen a familiarizarse con palabras nuevas.

e. Vida Cooperativa

Trabajar bajo el esquema de PpP, motiva a que los niños adquieran hábitos, se autorregulen y se conviertan en seres autónomos, que se mantengan al tanto de lo que

su salón requiere, con el objetivo de estimular dentro del aula una vida cooperativa; “pasamos de la situación tradicional de niños sentaditos-calladitos a la situación de niños que solicitan la palabra, que toman iniciativas, que escuchan y que saben que serán escuchados” (Jolibert y Jacob 2015, p. 55). Ambas autoras sostienen que las actividades que los niños realicen con su profesor deben de organizarse, estableciéndose reglas de convivencia y funcionamiento.

Teniendo en cuenta a Jolibert (1992) Una vida cooperativa permite que el niño viva estrategias de aprendizaje autónomas. Vivir las situaciones de aprendizaje mediante PpP es terminar con el monopolio del adulto que decide y diseña las tareas para dar paso brindar voz a los estudiantes y darles la posibilidad de organizarse, brindar reglas de convivencia y funcionamiento, administrar su tiempo y su espacio porque es permitir que los niños construyan el sentido de su actividad escolar y aceptar que el grupo viva con alegrías, entusiasmo, conflictos y golpes de su experiencia propia y de los demás.

6. La misión de Pedagogía por Proyectos

¿Por qué elegir una PpP? Harmer (1998), considera que uno de los más grandes enemigos de la enseñanza, es el aburrimiento de los estudiantes, que frecuentemente es causado por la monotonía con la que el profesor prepara sus clases, “Los estudiantes frecuentemente saben lo que va a suceder en clase y saben por qué será lo mismo que sucedió la última clase y toda la serie de clases anteriores” (Harmer 1998).

Los niños de hoy en día requieren dinamismo, y que sus actividades escolares tomen sentido, significado, y que respondan a sus necesidades que se les presentan. En este sentido, trabajar mediante PpP, permite que los estudiantes, construyan un conocimiento más significativo; desde el punto de vista de Jolibert y Jacob (2015), trabajar por PpP da sentido a las actividades del curso, ayuda a que los estudiantes organicen su trabajo escolar jerarquizando sus tareas para tomar sus propias decisiones mediante acuerdos y asumir con responsabilidad sus decisiones a fin de poder alcanzar un trabajo cooperativo y favorecedor, además de que facilita la apertura de la escuela hacia la familia y la comunidad.

La esencia significativa y enriquecedora de la PpP, consiste en preguntar a los aprendices lo que desean hacer, por lo que cada proyecto o propuesta surge de las necesidades e intereses de los estudiantes, como docentes se debe de confiar en las propuestas de los educandos y seleccionar lo que represente más significativo para ellos, jugar, ir a una excursión, hacer entrevistas, elaborar recetas de cocina, leer cuentos, hacer obras de teatro, visitar un sitio en la ciudad, entre otros.

Aludiendo a este Objeto de Estudio, es necesario saber si los niños se sienten en confianza al escribir y como docente saber qué tipo de textos les gustaría escribir.

Es importante que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionara la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias [...] en definitiva los alumnos tienen que pasárselo bien escribiendo, lo que les hará sentir más ganas de escribir y poco a poco, empezar a apreciar la escritura” (Cassany, Luna, Sanz, 2007, p.260).

A juicio de Jolibert y Jacob (2015) todo lo que forma parte de la vida diaria puede ser proyecto y por ende cualquier tipo de texto se puede producir. Los proyectos pueden tener diversas duraciones, desde una semana, un mes, o incluso todo el año; su organización se abarca de la siguiente manera:

Proyecto Anual: este tipo de proyectos motivan a los estudiantes a expresar lo que quieren hacer durante todo el año, con base a los contenidos que quieren aprender durante su formación académica, para ello el docente solicita a los aprendices, generar una lluvia de ideas a fin de que propongan proyectos que les gustaría hacer durante el año, el profesor contribuye aportando ideas insertando las necesidades de los programas; el proyecto anual permanecerá en un lugar visible durante todo el ciclo escolar, a fin de tener un control de los rubros y metas logradas.

Proyecto Semanal: un proyecto semanal, puede ser extraído del proyecto anual o bien nace de forma espontánea según las necesidades del curso o áreas de conocimiento o competencias que se deseen desarrollar.

Proyecto de Corto Plazo: son proyectos pequeños y espontáneos que nacen de la vida cotidiana surgen de las conversaciones que se tienen entre los estudiantes y profesores y de las necesidades del momento.

a. Estrategia del modelo pedagógico de Pedagogía por Proyectos

Para Jolibert y Sraïki (2009), la estrategia para la formación del modelo pedagógico engloba los siguientes modelos en conjunto:

- **Proyecto de Acción:** Es el gran proveedor de las diversas situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo durante todo el año y se identifican en los programas oficiales, que parten desde una exposición, participar en alguna feria de escritos, recopilación de poemas, organización de una visita guiada entre otros. En este tipo de proyectos, se ponen en práctica las competencias que proponen los planes y programas de estudio, de tal modo que permiten al docente planificar los aprendizajes pertinentes. Todo proyecto de acción contribuye a la formación de competencias.
- **Proyecto Global de Aprendizaje:** Se refiere a todo aquello que los niños van a aprender, de acuerdo con la planificación y prioridad que el docente da los aprendizajes y construcción de competencias.
- **Proyectos específicos de construcción de competencias:** Corresponde al grado de adquisición de competencias que los niños van a adquirir; para ello se debe de considerar el proyecto de acción y la planificación, tomando a consideración el abanico de posibilidades de diversos proyectos que el docente sabrá elegir de acuerdo con las capacidades y necesidades de cada estudiante. A continuación, se presenta el modelo pedagógico en su conjunto (Ver Figura 17).

Figura 17. Modelo Pedagógico de un Proyecto, mediante la estrategia de PpP

PROYECTO COLECTIVO		
<p>PROYECTO DE ACCIÓN</p> <p>Lo que uno va a hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definiciones del proyecto planificación de tareas -Reparto de tareas y roles modalidades de socialización y de valorización del resultado -Evaluación al final del proyecto: logros observados y obstáculos encontrados -Resoluciones 	<p>PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE</p> <p>Lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dominio del lenguaje y de la lengua -Educación científica -Educación física y deportiva etcétera 	<p>PROYECTOS ESPECIFICOS DE CONSTRUCCION DE COMPETENCIAS</p> <p>Entre los cuales proyecto específico en lecturas y producción de escritos.</p> <p>Las competencias más acotadas que uno va a reforzar o construir.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lo que uno ya sabe -Lo que TODOS necesitamos aprender -Lo que uno aprendió -Lo que uno deberá reforzar

Fuente: elaboración propia basado en la estrategia de pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïki 2009, p.31).

Con base a Jolibert y Sraïki (2009) la dinámica general de un proyecto de acción consta de 6 fases, en donde se lanza la pregunta abierta *¿Qué vamos a hacer juntos este año, este semestre, este mes, esta semana?* Una vez realizada la decisión colectiva, se establece el contrato, que precise la organización de las tareas, responsabilidades y del tiempo; vale la pena destacar que para la toma de decisiones debe de haber un consenso con todos los estudiantes a modo que ellos argumenten lo que proponen y explicar sus razones, del porque se desea trabajar dicho proyecto.

b. Fases de la dinámica general de un proyecto colectivo:

Fase I. Definición y Planificación del Proyecto de Acción: corresponde al reparto de tareas y roles a desempeñar a partir de lo que los niños quieran hacer de acuerdo con sus objetivos, se establece un calendario, así como recursos a utilizar en cada proyecto. (Ver Figura 18).

Figura 18. Herramienta para la planificación del Proyecto de Acción (Contrato Colectivo)

Nombre del Proyecto (Project´s name)				
Tareas para realizar I have to do	Responsables Responsibles	Calendario Calendar	Personas-Recursos People and Resources	Material Necesario We need

Fuente: Elaboración propia con base a los aportes de Jolibert y Sraïki, (2009, p. 49)

Fase II. Explicitación de los Contenidos de Aprendizaje y de las Competencias a construir para todos y cada uno: se trata de la elaboración del proyecto global de aprendizaje y de los proyectos específicos que se van a realizar, en conjunto con la construcción de las competencias a desarrollar con cada uno de los estudiantes. “¿Qué queremos, que deberemos aprender para poder realizar el proyecto de acción? “ (Jolibert y Sraïky 2009, p. 47).

Para la planificación de todo proyecto con el estudiante, es indispensable, llevar a cabo el Contrato Individual; en donde se trata de identificar en conjunto con los niños, la planificación del proyecto de acción a fin de lograr que represente un verdadero desafío para ellos. (Ver Figura 19).

Figura 19. Contrato Individual

CONTRATO INDIVIDUAL	
CONTRATO DE ACTIVIDADES	CONTRATO DE APRENDIZAJES EN PRODUCCIÓN DE ESCRITOS
Lo que Yo tengo que hacer /I'm going to do	Lo que ya se
Lo que logre hacer bien /My achievements	Lo que me gustaría aprender
Lo que me costó hacer / Is not easy	Lo que aprendí y cómo lo aprendí
Mis resoluciones / My resolutions	Lo que debo reforzar
	Mi recordatorio

Fuente: Jolibert y Sraïki, (2009, p. 31)

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes: en esta fase el docente organiza las situaciones de aprendizaje las cuales permiten realizar un balance entre lo que se hace y lo que queda por hacer; es decir la regulación del proyecto y de los contratos en función de los logros y las dificultades encontradas.

Es en esta etapa donde se aplican las propuestas en torno al apartado teórico correspondientes al estado del arte, así como las estrategias para la producción de textos creativos en conjunto con la aplicación de las artes plásticas a fin de crear ambientes de aprendizaje colaborativos y recreativos que permitan a los estudiantes vivir el inglés sin la presencia de ansiedad y estrés por enfrentarse a un segundo idioma.

Fase IV. Realización final del Proyecto de Acción Socialización y Valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas: durante el desarrollo de esta fase, se presenta la socialización del proyecto, es decir, dar a conocer a la comunidad lo que el grupo ha hecho en torno a sus decisiones, estas pueden ser expresadas por medio de presentaciones como eventos deportivos, presentaciones orales, exposiciones, ferias museográficas y culturales, periódicos murales, entre otros. Para efecto de llevarlas a cabo, se preparan las condiciones materiales del proyecto, se busca un clima de tranquilidad y se presenta a los demás para vivir y asumir las primeras reacciones de los otros ya sea en aspectos gratificantes, posibles interrogantes o incluso desacuerdos.

Fase V. Evaluación Colectiva e Individual del Proyecto de Acción hecho con los estudiantes y por ellos: durante esta etapa se lleva a cabo una síntesis de lo que funcionó ya sea para bien o para progresar, se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados, se identifican los factores facilitadores que obstaculizaron el éxito y se proponen mejoras para los proyectos futuros.

Fase VI. Evaluación Colectiva e Individual de los proyectos específicos de construcción de competencias: esta se lleva a cabo de manera colectiva e individual a fin de evaluar la síntesis metacognitiva acerca de lo que se aprendió y cómo se llevó a cabo, pero sobre todo lo que se debe de reforzar y cómo se va a mejorar en un siguiente proyecto.

7. Rol del docente y del estudiante

La labor que tiene el trabajo educativo en PpP, es inminentemente innovadora; por consecuencia el cambio de un docente pasivo a un docente gestor de nuevas propuestas

de aprendizaje es indispensable. Jolibert, Cabrera e Inostroza (2011) plantean que lo que se requiere, es eliminar el rol autoritario y sancionador del formador, por ello:

El propósito de la practica pedagógica, es que el aprendizaje sea significativo por parte del formándose, de tal modo que tenga un rol activo, de constructor, gestor de sus aprendizajes y profesionalismo, por su parte el formador tiene el rol de facilitador y mediador de los aprendizajes de los formándose en el proceso de la practica pedagógica (Jolibert, et al, 2011, p. 125).

Durante el trabajo por proyectos el discente cumple la función de poner en marcha el desarrollo de sus habilidades intelectuales por medio de situaciones reales, que le van a permitir construir sus propios procesos cognitivos y metacognitivos. Por ende, al trabajar por proyectos, el estudiante hace propuestas, argumenta y da sus opiniones negociando con sus pares, mientras que el docente toma en cuenta sus opiniones y define las propuestas en conjunto con los niños.

A la par las funciones del docente como del educando es establecer y clarificar los aprendizajes a fin de definir las competencias específicas que se van a construir en colectivo, sin olvidar que el avance parte de las necesidades del grupo y de las características que demanda cada estudiante en cuanto a sus procesos y tiempos de aprendizaje.

A juicio de Cassany Luna y Sanz (2007), los maestros deben de animar a los estudiantes a elaborar sus textos, crear borradores y ordenar sus ideas, revisar y autocorregir sus errores, a no tener prisa y hacer las cosas bien, poniendo el mismo énfasis en el producto acabado y en la corrección del proceso. “No hay ninguna receta universal de redacción que sea válida para todos, cada cual tiene que encontrar su manera de escribir, que será la mejor para él o para ella” (Cassany Luna y Sanz. 2007, p.261).

Es trascendental que durante el proceso del desarrollo de cada proyecto y escritura de textos se defina el material por lo que se pretende que el profesor organice al grupo, con la finalidad de resolver entre todos las necesidades y recursos que se soliciten. El aprendiz, en conjunto con sus compañeros mantienen el rol de seleccionar y reunir el material suficiente para la puesta en práctica del proyecto; es muy probable que durante el desarrollo se encuentren con obstáculos, pero de ahí saldrán posibles soluciones a fin de remediar.

Durante la puesta en marcha del proyecto, el docente supervisa la organización, brinda apoyo a los estudiantes a fin de que preparen la exposición, documentos, y presenten su producto de trabajo ante el resto del grupo.

Al mismo tiempo Milano de Galan y Cajés (2004) expresan que no solo los docentes y estudiantes poseen un rol, pues habrá que reflexionar sobre la integración de los padres de familia quienes en su conjunto deben de trabajar en colaboración y enfrentarse al proceso de integración de sus hijos, dicho de otro modo padres y profesores deben de trabajar en forma conjunta, reconocerse como actores complementarios y suplementarios del proceso educativo ya que cuando los padres se comprometen y colaboran en familia pueden enfrentar los desafíos y cambios que propone la escuela.

En suma, cada docente mediador, posee el rol de motivar a los educandos con el objetivo de llevar a cabo con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello una evaluación aplicable en conjunto con los niños a fin de invitar a la reflexión metacognitiva y metalingüística, para que identifiquen sus errores, analicen los aprendizajes construidos y detecten necesidades para reforzarlas.

8. Aprender a leer y escribir, desde el marco de Pedagogía por Proyectos

Desde la perspectiva de Tolchinsky y Sandbank (1990) las actividades de lectura y escritura se organizan en torno a una conversación, los niños escuchan cuentos, discuten contenidos, dictan historias al maestro y a partir de ello se hace el trabajo. Por ello desde una edad temprana se estimula la escritura de cartas, carteles y todo aquello que los estudiantes sean capaces de producir usando las letras que están a su disposición, preguntando al adulto o discutiendo con los sus compañeros.

Aprender a leer y producir textos en situaciones reales desde la educación inicial, es darle sentido a la lectura y la escritura, ya que desde pequeños, los niños construyen un significado para todas palabras nuevas que comienzan a comprender; de tal manera que se forma un conjunto en paralelo que invita a la reflexión metacognitiva.“ Cada niño auto aprende a leer y escribir con la ayuda de su docente y de las interacciones que tiene con

sus compañeros y con los demás lectores o productores de su entorno a fin de sacar provecho a sus errores y evaluar sus progresos” (Jolibert y Sraïki 2009, p.55).

Acorde con lo anterior, ambas autoras proponen al sistema, una estrategia integradora de aprendizaje para leer y escribir que posee tres dominantes:

Hacer entrar a los niños en la cultura de lo escrito: los niños descubren y exploran la variedad de textos que existen siendo conscientes de las funciones que tienen cada uno de ellos a partir de su diversidad, por ello los textos los pueden localizar en diversas partes, ya sea en la biblioteca de aula, en las paredes, afiches, hogares, carteles entre otros. Es importante que los niños desde una edad temprana tengan contacto e interacción con los textos, y que descubran la dimensión afectiva e imaginaria que estos les provocan con la intención de que puedan construir por sí mismos una representación positiva en cuanto a lectura o producción del texto escrito para ser utilizado con un fin comunicativo.

Estrategias sistematizadas de resolución de problemas en lectura y producción de escritos: “se trata de hacer legible para los niños, la actividad mental de comprensión y producción de textos, de tal modo que aprendan a regular los procesos que la componen” (Jolibert y Sraïki 2009, p. 58); es decir, ayudar a los niños a superar cualquier obstáculo o problema que se les interponga en el momento de comprender o producir algún texto; para tal efecto, el docente cumple con la función de apoyar a los estudiantes a superar todos sus errores trabajando de manera colectiva e individual.

Actividades de Sistematización metacognitiva y metalingüística: es la manera que los niños tienen al momento de trabajar, producir e interpretar los textos, por ello, en el contrato individual se analizan las necesidades que cada estudiante tuvo y sus procesos de aprendizaje, en relación con las actividades propuestas.

9. Los procesos de Leer y Escribir mediante Pedagogía por Proyectos

De acuerdo con Jolibert y Sraiki (2009) está considerado que la lectura y la escritura son dos actividades que funcionan como resolución de problemas que involucran toda una serie de procesos cognitivos. En este sentido es conveniente resaltar que PpP trabaja bajo dos estrategias que permiten el desarrollo del fomento a la lectura y el desenvolvimiento de la escritura, la primera, es el *Módulo de Interrogación de Textos* que permite detectar el significado de la lectura que se produce en el aprendiz. La segunda estrategia, corresponde al *Módulo de aprendizaje de escritura*, cuya función es iniciar en los niños la producción de textos, planificar y elaborar representaciones escritas, útiles y comprensibles para el futuro destinatario. Para su mejor comprensión se describen cada uno de ellos.

a. Aprender a Interrogar textos

Aprender a leer es un proceso cognitivo complejo, y más si se trata de que el educando aprenda en una lengua distinta a la materna; por ello es necesario que el estudiante comience el primer encuentro con la literatura y los textos de una manera sencilla y amigable, leyendo cuentos cortos, cartas, o bien escritos que se acerquen a situaciones reales, a fin de formar individuos capaces de leer y analizar textos a partir de la interrogación, motivando su curiosidad e interés de querer aprender y aclarar las dudas que se les presenten.

Cualquiera de las actividades en las que nos propongamos enseñar a los alumnos, el uso de una determinada estrategia lectora estos han de disponer de los conocimientos necesarios que les permita acceder a la misma teniendo presente a la vez que los objetivos y contenidos implícitos en la actividad, han de mantener una correspondencia lógica con el ordenamiento de la materia y objeto de aprendizaje (Serra y Oller, 2005, p.36).

Si bien pueden existir textos con palabras aisladas que el estudiante no conoce debido a su ausencia de vocabulario en inglés, durante el proceso de interrogación de textos, el niño aprende a comunicarse y expresar por escrito lo que aprende, por lo que se debe de impulsar el desarrollo de esta actividad cognitiva desde pequeños.

Jolibert (2009) afirma que leer es interrogar un texto que al mismo tiempo construye su significado, por lo tanto, leer no es hacer preguntas de comprensión al estudiante con base a un texto; los niños son los que interrogan el texto, con la finalidad de descubrir el sentido de la lectura. Dentro del módulo de interrogación de textos de acuerdo con (Jolibert y Jacob, 2015, p. 84) se propone el siguiente modelo: (Ver Figura 20).

Figura 20. Propuesta del Módulo de Interrogación de texto

Módulo de Interrogación de textos
1.Preparación del estudiante para el encuentro con el texto
<p>❖ Los desafíos de la actividad El docente motiva al estudiante para un desafío ante la actividad nueva que se le presenta.</p> <p>❖ Las características de la actividad Cada actividad posee una estrecha relación con las experiencias anteriores de los estudiantes, identificadas como conocimientos procedimentales. Desafíos cognitivos y desafíos metacognitivos para ser aplicados en diversos contextos de aprendizaje.</p> <p>❖ Las características del texto por comprender relacionadas con un prototipo Se trata de relacionar toda nueva situación con una experiencia anterior, cada nuevo encuentro con el texto es la ocasión para convocar y visitar los conocimientos lingüísticos con el fin de movilizar las representaciones textuales.</p>
2.Construcción de la comprensión del texto
<p>❖ Lectura individual y silenciosa Es esencial que esta fase sea a la vez individual a fin de que descubran y pongan a prueba sus competencias y construcción de la significación del texto, aunque este sea parcial.</p> <p>❖ Negociación y co-elaboración de significaciones parciales La clase es concebida como una comunidad de investigación. La pregunta que se busca responder es ¿Cuál es el sentido del mensaje vehiculizado por el texto? Se trata de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones (¿Por qué dices eso? ¿Dónde lo has visto?) Cada vez que sea necesario el docente provoca una reflexión metacognitiva hasta la reflexión compartida del texto.</p> <p>❖ Observación hacia una Pedagogía del regalo Corresponde a la responsabilidad del docente saber hasta dónde pueden llegar sus estudiantes y que regalos habrá que hacerles: aquello que no han construido y no podrán construir durante la sesión: una palabra, una pregunta, una estrategia. Lo importante es que los niños lleguen a comprender bien el texto con la ayuda de los demás y que se construyan herramientas que le permitan hacerlo cada día.</p> <p>❖ Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto Fase en donde se pretende retener todo lo que se discutió, lo que puede dar lugar a una relectura silenciosa o bien una lectura oral por parte del docente.</p>
4. Sistematización Metacognitiva y Metalingüística
<p>❖ Retorno reflexivo sobre la actividad Responde a la pregunta: ¿Qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de leer? ¿Cómo hemos llegado a comprender el texto? Permite hacer una recapitulación sobre lo que se aprendió durante la sesión. Cada niño es invitado a hacer su balance personal, analizando en su conjunto los descubrimientos comunes de nuevos aspectos del código escrito que se pudieron hacer.</p> <p>❖ Generalización: elaboración de herramientas de sistematización Se elabora una silueta para un tipo de texto Se realizan cuadros recapitulativos Se enriquecen ficheros de conjugación Se fabrica un diccionario ortográfico para volver objetivo el saber que está por adquirirse</p>

Fuente: Elaboración propia con base a los aportes de Jolibert y Sraïky (2009, pp.84-89)

Cada profesor debe de construir un proyecto adecuado para la clase, de tal modo que la propuesta sea coherente y que el estudiante disfrute del texto que se le está proponiendo acorde a su nivel de intereses personales, y no lo que al docente le agrada. De acuerdo con Serra y Oller (2005), las estrategias lectoras/docente deberían ser enseñadas en contextos reales de aprendizaje, a partir de la resolución de conflictos cognitivos y desde todas y cada una de las áreas curriculares, en tanto que las estrategias lectoras / estudiantes implican para su aprendizaje autonomía y autorregulación, activación de los conocimientos personales, y ser consideradas como un instrumento de aprendizaje y motivación.

b. El módulo aprendizaje de escritura en Pedagogía por Proyectos

El módulo de escritura en PpP, tiene como finalidad servir como una estrategia y una herramienta para la producción de textos en inglés, ya que está centrado en la producción de diversos tipos de textos orales y escritos, de cualquier tipo mediante situaciones reales, tal y como lo establece el enfoque comunicativo de la lengua.

En el marco de la PpP, (Jolibert y Sraïki, 2009, p.124) definen este módulo como: “una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en un marco de proyecto real”. La estrategia del Módulo de Escritura está estructurada a partir de tres fases: (Ver Figura 21).

Figura 21. Propuesta del Módulo de Escritura o producción de un texto

Módulo de Escritura
1.Preparación para la producción de un texto
<p>❖ Los desafíos Al comienzo del proyecto de acción se delimita el proyecto de escritura, su objetivo y desafío, fija los parámetros de la producción de un texto, porque se trata de escribir para ser leído.</p> <p>❖ Las características de la actividad Se requieren de competencias lingüísticas cognitivas y metacognitivas, los estudiantes seleccionan la actividad que van a llevar a cabo, así como estrategias operativas para planificar la producción de un texto.</p> <p>❖ Las características del texto por producir relacionadas con un prototipo Se trata de asociar toda nueva situación con una experiencia anterior y saberes potenciales relativos al funcionamiento de los textos.</p>

2. Gestión de la actividad de producción del texto

❖ La puesta en texto. Primera escritura individual

No se trata de un simple borrador, detrás de un módulo de escritura existe un proceso de significación, en la primera escritura cada niño sabe lo que invierte y lo que sabe hacer. Por lo tanto, la primera escritura representa el esbozo completo, es en esta fase donde se presentan los primeros obstáculos lingüísticos y cognitivos, por ello la importancia de que lleva a cabo de manera individual.

❖ La definición colectiva de las necesidades a la vez lingüísticas y de procedimientos

Se desprende de la confrontación de las primeras escrituras, pues de ella surgen los logros y los obstáculos.

Buscar lo que es parecido y por qué.

Buscar lo que es diferente y por qué.

Esta confrontación permite tanto para el docente como el niño tomar nota de las competencias adquiridas y bien utilizadas, poner en evidencia los obstáculos encontrados, así como formular las necesidades de aprendizajes específicas y que ya han sido identificadas.

❖ La revisión del texto

Corresponde a la etapa más larga y compleja pues es todo un proceso que engloba la redefinición parcial de la tarea de escritura, la elaboración del texto mediante reescrituras parciales sucesivas y la evaluación del producto terminado, el cual engloba lo siguiente:

- a) Momentos de producción individual
- b) Elaboración continua del texto mediante reescrituras parciales y sucesivas
- c) Control regular de la actividad de producción de un texto y de su progresión
- d) Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y para texto por producir
- e) Actividades de sistematización metalingüística y metacognitivas

❖ Producción final Maqueta y Obra Maestra

La maqueta es la última etapa antes del listo para imprimir, respeta los contornos de la silueta del texto e incluye el último estado de las reescrituras, con todos los aditivos y rectificaciones de la última cosecha. La obra maestra, representa para los niños la exigencia de la excelencia y de su última presentación.

5. Sistematización metacognitiva y metalingüística

Representa el retorno reflexivo sobre la actividad a la que se ha llegado al producir un texto, estrategias utilizadas, características lingüísticas que ayudaron a la producción del texto y de qué manera se hizo.

En esta etapa existe una generalización sobre la herramienta colectiva de sistematización que puedan llegar a ser útiles para colocar en una pared o caja de herramientas de los niños.

Se presenta un análisis en función de los obstáculos detectados e identificación de los aprendizajes que requieren de un tiempo de apropiación y de refuerzo colectivo.

Fuente: Elaboración propia con base a los aportes de (Jolibert y Sraïky, 2009, pp. 126-138)

Escribir para los estudiantes, es enfrentarse a diversos desafíos mediante un proyecto de acción y a partir de él construir una serie de competencias que pondrán a prueba su capacidad de producir textos en base a sus experiencias anteriores y sus conocimientos lingüísticos. A juicio de las autoras, se trata de producir textos “en situaciones de veras” y no enfocarse a textos que promuevan el aburrimiento y la fatiga en los niños, sino crear textos creativos que logren un proyecto de construcción, y un medio de comunicación.

Cada niño es invitado a hacer un balance personal, ¿Qué aprendí esta vez para hacer mi estrategia de producción más eficaz?, ¿Qué características lingüísticas y obras he descubierto?, ¿Con qué obstáculos tropecé?, ¿Qué me ayudó a superarlos?, para ello utilizará su cuaderno de contratos

individuales donde plasma las observaciones más significativas de su progreso personal, y proceder a la evaluación cualitativa e incluso cuantitativa de los progresos que ha realizado mediante la simple comparación entre su primera escritura y su obra maestra (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 136).

En este sentido, el docente va a actuar como un mediador, guía o facilitador que proporciona el conocimiento, a fin de que cada estudiante pueda llevar a cabo la producción del texto, mediante un ambiente propicio en donde se promueva el diálogo.

10. Los siete niveles de conceptos lingüísticos

En torno a los niveles lingüísticos, están considerados por Jolibert y Sraïki (2009), como herramientas cognitivas que sirven como puntos de referencia para la elaboración de un texto o bien para la construcción y comprensión significativa de un informe o lectura. De acuerdo con las autoras dichos instrumentos se encuentran enfocados en torno a lo que el estudiante espera del texto, y los usos que le va a dar para comprenderlo o producirlo. En la siguiente figura, se menciona cada categoría (Ver Figura 22).

Figura 22. Los siete niveles lingüísticos para la comprensión y producción de textos

Nivel	Características
1.En el nivel del contexto situacional de un texto	<p>Todo texto leído o escrito depende de su contexto situacional de producción de textos o de lectura.</p> <p>Cada texto, depende de diversos parámetros, de acuerdo con su contexto o situación comunicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> — emisor, autor o escritor — destinatario o receptor — objeto o contenido del mensaje — el fin que determina la intención de lectura o de producción — el desafío del éxito o del fracaso de la comprensión o de la producción del texto <p>En cuestión de producción de textos escritos se trata de identificar las vías posibles para encaminar el texto hacia un destinatario, por ello es tarea del docente ayudar a los niños a tomar consideración y tratar los elementos de manera consiente y pertinente.</p>
2.En el nivel de distintos contextos culturales	<p>Contexto cultural o contexto lejano de los textos</p> <p>Se refiere a los contextos alejados de la experiencia inmediata de los niños. Esto concierne tanto a los escritos de los programas escolares y las revistas especializadas enfocadas a novelas históricas o literarias.</p> <p>En el papel de este nivel:</p> <p>Se trata de comprender o producir textos que tengan lo más a menudo posible uno o más campos lexicales específicos.</p> <p>Para la producción de un texto es necesario buscar palabras posibles como: pronombres, verbos, sustantivos, sinónimos, palabras en inglés que no se comprendan entre otros.</p>
En el nivel de los tipos de escritos leídos o	<p>3.Cada tipo de texto tiene una finalidad o un objetivo comunicativo autentico.</p>

<p>producidos (nivel 3) y el de la superestructura de los textos (nivel 4)</p>	<p>Textos funcionales: carta, afiche, ficha técnica, receta, noticias, entre otros Textos ficcionales: cuento, leyenda, novela, poema, adivinanza, entre otros.</p> <p>4. Conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto: La superestructura del texto, corresponde a la organización espacial de la silueta del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> — -Dinámica interna: (inicio/cierre y progresión del uno al otro) — -Esquema narrativo, que especifica una narración de ficción (cuento leyenda, novela o noticia).
<p>5. En el nivel de la coherencia del discurso y de la cohesión del texto</p>	<p>Al leer o producir un texto los estudiantes encuentran dificultades respecto al orden de coherencia y cohesión del texto. Lo importante es que los educandos comprendan que es un texto y no una sucesión de frases.</p> <p>A nivel de la globalidad del texto se trata de detectar:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Elección de las personas (texto en 1ª o 3ª persona) — Tiempos verbales (presente simple) — Referenciar lugares (When, Where) — Adjetivos, adverbios — sustantivos, pronombres que remplazan o aluden a personas u objetos mencionados a lo largo del texto — nexos o conectores que facilitan la lectura — vocabulario y redes lexicales — puntuación de la oración
<p>6. En el nivel de las frases en la comprensión/producción de los textos</p>	<p>Se refiere a la lingüística de la frase Se trata de apoyarse en las huellas útiles del funcionamiento lingüístico del texto a nivel de sus frases.</p> <ul style="list-style-type: none"> — En sintaxis, concordancia de número y género (singular/plural, femenino/masculino), son las relaciones de tiempo y personas. — En vocabulario, las opciones lexicales y las palabras en contexto. — En ortografía, las marcas gramaticales, identificación de las raíces de las palabras, de su acentuación, que permiten construir precisión del significado del texto. — El significado entregado por una puntuación de la frase pertinente.
<p>7. En el nivel de la palabra y de las microestructuras que la constituyen</p>	<p>Para la lectura: Delimitar los diversos modos de identificación de las palabras, las ya conocidas, fotografiadas o analizadas globalmente. Las palabras nuevas que se pueden adivinar gracias a la conjunción de su contexto. Para la producción de textos. Las microestructuras se manifiestan a través de la ortografía.</p>

Fuente: Elaboración propia con base a los aportes de (Jolibert, Sraïky, 2009. pp 184-253) y (Jolibert y Jacob, 2015, pp 234-235)

A juicio de Jolibert y Jacob (2009) Los siete niveles lingüísticos, se agrupan en tres bloques (conceptos que definen un texto contextualizado, conceptos que funcionan a nivel de la globalidad del texto y conceptos que funcionan a nivel de la oración y de la palabra). El objetivo es mantener su comprensión y evitar que sean interpretados como una serie de pasos a seguir, sino detectar en el texto las huellas, marcas,

manifestaciones; en resumen, las claves que dejan los estudiantes en el texto al poner en marcha estos siete niveles de operaciones lingüísticas.

11. La Evaluación

En el marco de Pedagogía por Proyectos, la evaluación es un mecanismo imprescindible que motiva a la reflexión, dado que acompaña el proceso de aprendizaje de los educandos. Evaluar para (Jolibert y Sraïki, 2009, p.282) es: “identificar la dificultad de las dificultades individuales” por ello, en palabras de las autoras, evaluar es dar solución a los problemas planteados, respetando la planificación y la programación de las actividades, comprendiendo que el aprendizaje de cada estudiante es paulatino y cada uno lleva un ritmo distinto.

Para Casanova (1998), citado en Malagón y Jara (2012) “la evaluación educativa se centra en los procesos de enseñanza aprendizaje que permiten valorar no sólo lo acumulado (memorizado) conceptualmente por el alumno, sino también su formación como persona (actitudes, valores, normas, habilidades, procedimientos de estudio etc)” (Malagón y Jara, 2012, p. 9).

En PpP, la evaluación es un mecanismo de metacognición que permite al docente estructurar los aprendizajes a fin de dar prioridad a las necesidades que el educando requiera, en tanto que al estudiante, le brinda la oportunidad de relacionar sus conocimientos anteriores con las nuevas adquisiciones a fin de medir sus progresos; de esta forma la evaluación compromete al estudiante hacia una reflexión metacognitiva, que le permite realizar una introspección en cuanto a su forma de aprender y la manera en que fue motivado para adquirir el conocimiento de la escritura y producción de textos en inglés.

Los procesos de valoración se llevan a cabo durante todo el ciclo de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva de Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïky 2009) plantean la evaluación formadora en el transcurso de los módulos de interrogación de texto y escritura, desde la preparación para el encuentro de la producción del texto,

fijando criterios de éxito y de logro, midiendo el desfase ente lo que ya se sabe y los objetivos de aprendizaje. Durante la actividad de interrogación o de producción de textos, es en donde se analiza y verifica cada una de las etapas del recorrido y la realización de las tareas a fin de controlar la propia actividad, ejerciendo formas de aprender y validar procedimientos.

Para la sistematización metacognitiva y metalingüística (Jolibert y Sraïky 2009) plantean que se lleve a cabo durante todo el curso, midiendo los progresos realizados, los aprendizajes que se tienen que reforzar, analizando los puntos fuertes y los puntos débiles. Por ello los estudiantes opinan sobre la calidad de su recorrido y progresión haciendo una síntesis precisa de las competencias adquiridas al término de la actividad.

Evaluar en PpP, es una estrategia, que analiza los procesos, involucrando a toda una comunidad, pero particularmente al estudiante, porque es en este punto cuando comienza a hacerse responsable de su propio aprendizaje, identificando logros y obstáculos que se le presentan al momento de solucionar un problema. “Es esencial que los propios niños sean capaces de construir en conjunto con sus compañeros y el profesor, criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les falta por aprender para lograr lo que quieren hacer” (Jolibert y Jacob, 2015, p.181).

La evaluación en PpP, es continua, y se da en situaciones reales, evaluando cada actividad; los ejes que se establecen para una correcta evaluación son por medio de dos mecanismos: *Evaluación Formativa* y *Evaluación Sumativa*. De acuerdo con Jolibert y Jacob (2015), la finalidad de una *Evaluación Formativa* es proporcionar información respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje, por otra parte, cumple con una función reguladora entre el estudiante y el profesor, que generalmente está compuesta por la autoevaluación y la coevaluación. La evaluación formativa la realiza cada estudiante bajo su propia reflexión (autoevaluación) con apoyo de sus compañeros (coevaluación).

El responsable de la *Evaluación Sumativa* es el profesor, quien determina los niveles de logro de las competencias, de acuerdo con los criterios preestablecidos durante el

proceso de enseñanza – aprendizaje, se puede evaluar, al término de la semana, o bien al término de un módulo, del trimestre o ciclo.

Es así como de esta manera se analizó, el Marco Teórico en conjunto con la Estrategia de PpP, ambos tienen la finalidad poner al centro y como protagonista a los estudiantes; el docente parte de los intereses y voces de los niños, quienes expresan lo que sienten y cuyo único fin es crear educandos emancipadores de su propio conocimiento, capaces de crear desafíos en donde se formen como lectores, comprendedores, escritores y productores de textos, de una manera polivalente, autónoma y con sentido crítico a fin de que despierten su interés por el inglés y por la producción de textos creativos a partir de situaciones de comunicación reales, pero sobre todo auténticas al compás de las actividades artísticas y culturales, creando ambientes libres de situaciones de estrés y ansiedad lingüística.

IV. AL COMPÁS DE LAS ARTES, TAMBIÉN SE ESCRIBE EL INGLÉS EL DISEÑO DE LA INTERVENCION PEDAGÓGICA

Si el pasado es el maestro que infunde temor,
el presente es el maestro que inspira un respetuoso afecto,
sí el pasado es el maestro que dogmatiza, el presente
es el maestro que insinúa, si el pasado es el maestro
que hace repetir interminables lecciones de memoria,
el presente es el maestro que estudia con sus alumnos
la realidad y se preocupa por hacerlos comprender,
por interesarlos, por mantener viva su atención.

Agustín Nieto Caballero 1979
(citado en Jurado Valencia, 2017, p.47)

Con la intención de llevar a cabo la Intervención Pedagógica (IP), se presenta el siguiente diseño, que tiene como objetivo orientar, diseñar y darle sentido a la mediación.

Para el presente diseño, es importante considerar aspectos como: el contexto escolar, participantes, espacios, tiempos de duración, justificación y propósitos. En lo que respecta al tema, se incluye el análisis de competencias e indicadores de logro que permitirán abordar la problemática encontrada durante el Diagnóstico Especifico y otorgarle una posible solución, a fin de que los estudiantes alcancen el desarrollo de la producción de textos creativos en inglés.

Por otra parte, se aborda el procedimiento para la Intervención el cual se encuentra coordinado bajo el Marco Estratégico de *Pedagogía por Proyectos*, donde se engloban las seis fases para la puesta en práctica de cada proyecto, del mismo modo, se presentan los instrumentos de evaluación y el seguimiento que se le dará a los estudiantes con la finalidad de obtener un resultado.

A. The way to start writing in English¹⁷

Los fundamentos que enmarcan esta IP se encuentran enriquecidos bajo diversos ejes, en donde se involucra de manera directa a los participantes.

Además del trabajo mediante PpP, el diseño de la IP se sustenta bajo un breve estado del arte que permite descubrir lo que otros investigadores han hecho sobre la producción de textos en inglés, así como diversos aportes teóricos que tienen como finalidad enriquecer la práctica y la didáctica empleada. Derivado de lo anterior, los aspectos anteriormente mencionados no podrían pasar, sin tomar en cuenta la caracterización de los participantes y la comunidad escolar en general.

1. La ESTIC 87 Pedro Ramírez Vázquez

La Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial No 087 Pedro Ramírez Vázquez, se localiza en el municipio de Coacalco de Berriozábal, estado de México, dentro la colonia llamada Unidad Habitacional San Rafael. Actualmente dicha institución en el turno matutino atiende una matrícula de 166 estudiantes, en un horario de 7:00 a 13:45 horas.

La Unidad Habitacional San Rafael, se conforma por una gran diversidad de conjuntos estructurados a base de condóminos, en donde normalmente habitan los estudiantes a lado de sus familias, es un lugar en donde prolifera la delincuencia, y los recursos son escasos, resalta el comercio en todas sus modalidades desde tianguis, farmacias, laboratorios, tiendas de abarrotes, entre otros.

Para conocer el contexto particular de esta institución es necesario ubicar los tiempos en donde desarrolló la pandemia por COVID-19, ya que, desde marzo de 2020, hasta la culminación del pasado ciclo escolar 2021 -2022, la institución laboró bajo un contexto de educación a distancia.

¹⁷ El camino para comenzar a escribir el inglés.

Como se expresó con anterioridad, desde del terremoto del 19 de septiembre de 2017, la institución sufrió severos daños en su inmueble, por lo que, a raíz del confinamiento y abandono por la pandemia, el edificio tuvo graves deterioros hasta convertirse en un espacio inseguro para la población escolar. Por lo tanto, a diferencia del resto de las escuelas públicas del país quienes trabajaron a distancia por casi un año y medio, la ESTIC 87, se mantuvo bajo esta modalidad por un periodo más, lo que permitió que durante el ciclo escolar 2021 – 2022, se implementara una etapa de reconstrucción para algunas áreas pertenecientes al plantel.

Bajo este panorama, el concepto de infraestructura de la escuela es pequeño, y con condiciones limitadas, seis aulas, espacios públicos reducidos con servicios básicos como: agua, luz, baños, así como un espacio destinado para orientación y dirección, cuenta con una pequeña biblioteca construida a base de estantes, se carece de áreas verdes, y el único espacio grande y amplio, corresponde a la zona en donde se localiza el circuito donde convergen todas las escuelas, desde preescolar, primaria y la secundaria, muy comúnmente conocido como foro, debido a que ahí se localiza un escenario de concreto destinado para eventos cívicos.

a. ¿Quiénes son los chicos del 3°B?

El grupo de 3 “B” se encuentra conformado por 30 adolescentes, 14 mujeres y 16 hombres, cuyas edades oscilan entre los 13 y 14 años. Los niños se encuentran en la etapa de las operaciones formales, sin embargo, en general el grupo muestra aparentes estados en donde se aprecian rasgos del estadio de las operaciones concretas, esta razón se debe a las secuelas educativas que dejó la pandemia, aunado a los dos años y medio que permanecieron en casa sin poder acudir al plantel de manera presencial.

Como resultado, sus procesos se fueron retrasando por lo que formar un sistema coherente de lógica es complicado para ellos; en algunas ocasiones las herramientas cognitivas con las que cuentan no les permiten solucionar diversos tipos de problemas, son chicos tímidos, algunas de las chicas por pena y miedo a hablar delante de sus

compañeros y expresar sus opiniones tienden a callar o bien hablar en secreto a los profesores.

Por lo anterior, es necesario aclarar que los educandos al permanecer en casa estudiando, nunca tuvieron contacto físico con el resto de sus compañeros, situación que les afectó, ya que los lazos de amistad entre ellos no se encuentran consolidados, por ello el miedo a hablar en público, lo que origina timidez, apatía y temor ante lo desconocido. La presencia del cubrebocas como un medio para esconder sus rostros o el uso de sudaderas con gorras colocadas en la cabeza, es común observarlas, ya que les brinda seguridad, pero al mismo tiempo ocultan sus personalidades.

Los chicos varones son muy altos, a diferencia de las señoritas quienes son de estatura media, algunas de ellas de muy bajo peso, lo que provoca que contraigan enfermedades.

Dentro del aula existe una estudiante quién presenta Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP) entendiéndose por ello la presencia del *Mutismo Selectivo*. Por otra parte, la presencia de algunos discentes con signos de Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA).

Dentro de sus gustos sobre sale su afición por el fútbol, algunos de ellos pertenecen a diversos clubes donde se practica este deporte. Todos en general cuentan con su vacuna de COVID-19. De acuerdo con el estudio que se aplicó en ellos (Modelo PNL Bandler y Grinder) el grupo cuenta con características en donde predomina la Inteligencia Visual y Kinestésica, lo cual se ve reflejado en las actividades que se desempeñan en clase.

En este sentido, se debe aclarar que el contexto de los jóvenes de 3°B es complicado, debido a que una parte de su último año de primaria lo terminaron durante los primeros inicios de la pandemia. En torno al primer año de secundaria este se aplicó bajo el programa de Aprende en casa, y derivado de las condiciones estructurales de la escuela, su segundo grado, nuevamente lo llevaron distancia.

Dichos incidentales, provocaron problemas de rezago por lo que recibirlos bajo un contexto postpandemia es afrontar el desafío y observar que vienen con serias secuelas de aprendizaje, de desigualdades que afectaron sus vidas y que prácticamente realizan su educación secundaria en un año, por lo tanto el dominio del idioma inglés se encuentra ausente y por debajo de un nivel básico e incluso algunos no conocen esta segunda lengua, por lo que ningún estudiante produce textos en inglés, ni articula oraciones o frases sencillas.

b. Padres de Familia

En torno a los padres, son colaborativos, dispuestos para apoyar en el desempeño de sus hijos, pocos fallan en su asistencia a juntas o citatorios con los profesores. La mayoría trabaja y los estudios corresponden a niveles de secundaria, bachillerato, universidad, e incluso maestría. Las madres en general son las que apoyan a sus hijos en casa dado que algunas de ellas se dedican al hogar y la mayor parte son las que acuden a las juntas.

Dentro de las situaciones emocionales que afectan a los estudiantes, corresponde a los problemas de salud que existen entre sus familiares quienes sufren de enfermedades graves lo que provoca el ausentismo, la contención y comportamiento el cual a veces se torna rebelde debido a las fuertes situaciones que se viven en casa, estos sucesos afectan su rendimiento escolar, pues quedan al cuidado de otros familiares como los abuelos.

En torno a la producción de textos en inglés, los padres de familia se encuentran conscientes de la importancia que tiene que sus hijos aprendan a escribir y poder expresar sus ideas en otra lengua ya que manifiestan que les servirá para sus estudios posteriores además de que los chicos están próximos a estudiar el bachillerato por lo que expresan su preocupación en el sentido de la importancia que tiene el inglés para su desarrollo profesional.

c. Profesores

La escuela se conforma por un conjunto de 22 docentes que poseen estudios desde Doctorado, Maestría y Licenciatura. La mayoría de ellos atienden los tres grados de la secundaria impartiendo diversas asignaturas. El grupo de 3°B cuenta con 8 profesores, de los cuales 2 poseen estudios de nivel maestría.

La academia de inglés se encuentra a cargo de la profesora que posee la mayor carga horaria dentro de la institución quién no tiene a su cargo ningún grupo de tercer grado. No existen aulas destinadas para la enseñanza de la lengua, por lo que los recursos para dar la clase de esta asignatura tales como: cañón, bocinas de audio, flash cards, material visual, entre otros, corren por cuenta de cada profesora y acorde a sus posibilidades.

Los profesores que trabajan con el grupo manifiestan su preocupación ya que los niños se encuentran un tanto dispersos, sobresaliendo el bajo aprovechamiento debido a su distracción y apatía la cual en ocasiones los estudiantes la expresan con problemas de conducta e hiperactividad.

Los docentes llegan a la conclusión de que los chicos perdieron la costumbre de estar en una escuela presencial, situación que afectó su comportamiento y desempeño escolar por lo que cada día se busca crear ambientes de innovación a base de proyectos que involucren a la comunidad escolar, tales como: ferias, bazares, exposiciones, actividades recreativas como kermes, convivencias, domos virtuales entre otros, con la finalidad de incorporarlos nuevamente a la vida estudiantil.

Por lo que respecta a la producción de textos, poco se aborda, pues se desconoce el proceso que se requiere para poderlo llevar a cabo, además de que algunos profesores expresan que su asignatura no lo requiere o no se encuentra presente en su programa de estudios.

2. Los tiempos de la Intervención

Tomando a consideración los intereses de los niños y los procesos en los que asimilaron el aprendizaje de la lengua inglesa, el desarrollo de la Intervención Pedagógica tuvo una duración de nueve meses, de septiembre 2022 a mayo 2023.

Para ello se tomaron a consideración las tres sesiones de clase que regularmente se efectúan semanalmente en una educación presencial. Cada clase tuvo una duración de 50 minutos. En donde se pudieron desarrollar, un método de proyectos y tres trabajos mediante la base didáctica de Pedagogía por Proyectos.

Dicha intervención fue efectuada dentro del aula, teniendo como medios alternativos el patio y foro de la escuela, así como recursos extras con los que cuenta el plantel como algunas mesas que pudieron ser colocadas en el patio y así lograr el ambiente dinámico y artístico que se pretendía abarcar durante el desarrollo de cada proyecto.

3. Justificación

A lo largo de las últimas décadas, la globalización en conjunto con las ideas neoliberales y el auge de la tecnología, generan la necesidad de estudiar la lengua inglesa en cualquier nivel educativo, por lo tanto, es indispensable poseer la habilidad lingüística y comunicativa del idioma, pues este se convierte en una necesidad básica para toda sociedad que aspira a una competitividad en el mercado empresarial y laboral de todo el mundo. De acuerdo con diversos análisis de Statista (2022) el inglés es el idioma más hablado a nivel mundial, por lo tanto, como lengua franca ocupa el primer lugar en su desarrollo.

En México, la enseñanza del inglés cobró fuerza a raíz del plan de estudios de 1993, haciendo de ella una asignatura obligatoria únicamente en secundaria. A raíz del fortalecimiento y la articulación de la educación básica en el 2011, la instrucción de la lengua inglesa quedó establecida como obligatoria a partir del tercer año de la educación preescolar hasta el tercer grado de secundaria.

En contraste con lo anterior, a casi 12 años de esta llamada articulación aún existen carencias que resaltan y afectan la enseñanza de una segunda lengua como lo es el inglés. Hernández (2019) destaca, que la razón de este rezago se debe a que la impartición de esta segunda lengua tanto en preescolar como en primarias opera bajo programas presupuestarios, por ello en ocasiones no figura la asignatura en la boleta de calificaciones, además de que se atiende únicamente a escuelas beneficiadas, dejando a muchos niños sin la oportunidad de aprender un segundo idioma.

Pese a lo anterior, es muy común que la SEP de por hecho que los niños cursaron el idioma inglés durante el preescolar y primaria, dado que los planes y programas de estudios de la Educación Básica, poseen un currículo extenso, que especifica contenidos y aprendizajes esperados muy altos e inadecuados, para los niños que entran a la secundaria.

Cada nivel de dominio se encuentra definido por el MCER, quedando establecido que los estudiantes de nivel primaria al término de su educación obtendrán un nivel entre A1 y A2, de modo que una vez que pasen a su educación secundaria iniciarán su formación rumbo al nivel B1 o B2. La realidad que se vive es otra totalmente distinta. Ya que si en algunas ocasiones estos niveles se logran alcanzar corresponden exclusivamente a los jóvenes que alguna vez estudiaron su educación primaria en alguna escuela particular, o bien los llevaron a cursos de inglés de manera externa, generando diversas BAP en relación con el resto de sus compañeros.

En la siguiente figura se muestra un comparativo entre los aprendizajes esperados que señala la SEP (2017) para un estudiante de segundo de primaria con relación a los aprendizajes que se solicitan en primero de secundaria. En ellas se puede observar como las temáticas que se abarcan para segundo grado de primaria corresponden a la presentación básica, introduciendo el Presente Simple. Y en un sentido opuesto se observa la relación de contenidos del primer grado de secundaria, en donde se logran ver los niveles que se piden al educando para expresarse tanto de manera escrita como oral sin problemas pues se pretende que formulen diálogos, opiniones e incluso con la capacidad para escribir y relatar itinerarios de viaje. (Ver Figura 23).

Figura 23. Análisis comparativo entre los contenidos de primaria segundo grado, con los contenidos establecidos para el primer grado de secundaria.

LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 2º			
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	Usa expresiones de saludo, cortesía y despedida en un diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> •Revisa intercambios de saludos, despedidas y muestras de cortesía en diálogos breves. •Asume el papel de receptor y de emisor para intercambiar saludos, muestras de cortesía y despedidas. •Participa en la escritura de normas de convivencia en el aula.
	Intercambios asociados a medios de comunicación	Produce señalizaciones para espacios públicos.	<ul style="list-style-type: none"> •Examina señalizaciones. •Ensayo la expresión oral de indicaciones en señalizaciones. •Participa en la escritura de indicaciones.
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Intercambia información sobre datos personales.	<ul style="list-style-type: none"> •Revisa la escritura de datos personales y pasatiempos. •Entiende preguntas sobre datos personales y pasatiempos. •Participa en la escritura de preguntas sobre datos personales y pasatiempos.
	Intercambios asociados al entorno	Entiende y registra información sobre localidades de la	<ul style="list-style-type: none"> •Explora planos o croquis ilustrados. •Intercambia información sobre localidades de la comunidad.
LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. SECUNDARIA. 1º			
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	Intercambia opiniones sobre un servicio comunitario.	<ul style="list-style-type: none"> •Escucha y revisa diálogos sobre servicios comunitarios. •Entiende el sentido general y las ideas principales. •Intercambia información sobre servicios comunitarios.
	Intercambios asociados a medios de comunicación	Compone diálogos e intervenciones para un cortometraje mudo.	<ul style="list-style-type: none"> •Revisa cortometrajes mudos. •Comprende sentido general e ideas principales. •Produce diálogos e intervenciones.
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Intercambia cumplidos, gustos y aversiones en una entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> •Escucha y revisa gustos y aversiones en diálogos de entrevistas. •Entiende el sentido general y las ideas principales en los diálogos. •Expone cumplidos, gustos y aversiones en diálogos escritos. •Expresa cumplidos, gustos y aversiones en un diálogo.
	Intercambios asociados al entorno	Acuerda con otros un itinerario de viaje.	<ul style="list-style-type: none"> •Busca y consulta información. •Compara pros y contras de ideas y propuestas. •Construye argumentos para defender ideas y propuestas •Escucha y expresa pros y contras para construir consensos.

En consecuencia, y derivado de lo anterior vale la pena mencionar que debido a esto, los libros de texto que brinda el gobierno estatal contienen líneas de aprendizaje que en muchas ocasiones los docentes no abarcan, pues estos son bastante extensos, con vocabularios altos, ejercicios complejos y lecturas que los estudiantes no alcanzan a comprender y por lo tanto debido al nulo acercamiento que los niños tuvieron con esta lengua en su educación primaria, es complicado que logren construir un texto.

En muchas localidades del Estado de México, un estudiante de secundaria de una escuela pública tiene su primer contacto con el inglés de manera formal a partir del primer año. Los docentes preguntan a los niños de nuevo ingreso si llevaron inglés en la primaria a lo cual el 90% o incluso el 100% contesta que no. Esta situación se ha mantenido por décadas a pesar de que la SEP hace alarde de que realmente los niños llevan ingles durante gran parte de su educación básica. La realidad es que estas problemáticas no

son atendidas a pesar de que se dice que México es un país con una educación plurilingüe.

En este sentido, la función del docente de inglés en la educación secundaria es formar los primeros cimientos del idioma aportando a los educandos los conocimientos básicos de la lengua inglesa y abarcado en muchas ocasiones temáticas que quizás desde la primaria debieron conocer como es el caso del Presente Simple, en donde la mayoría de las ocasiones los chicos se familiarizan con esta temática durante su educación secundaria, siendo este un tema que en ocasiones resulta complejo para ellos.

En torno a la producción escrita, esta pertenece al ambiente académico y de formación, preservando el enfoque comunicativo y funcional, así como las prácticas sociales del lenguaje. Su objetivo, es centrarse en la producción de textos breves que respondan a propósitos personales, sociales y académicos, de esta manera el estudiante será capaz de emplear estrategias lingüísticas que le permitan expresar y planificar una gran variedad de textos en función de sus conocimientos acerca del inglés. No obstante, si los estudiantes de secundaria no conocen lo básico del idioma habrá que comenzar por la escritura de temas básicos como presentación de ellos mismos y de otras personas introduciendo por primera vez en ellos las funciones básicas de la lengua inglesa como lo es el verbo *to be*, pronombres personales y presente simple.

Todos los planes de estudios desde el 2006, 2011, 2017 e incluso ahora el 2022 promueven la producción de textos, sin embargo, dentro de las aulas los procesos de escritura son los más olvidados, por lo que en ocasiones, escribir el inglés se centra en la realización de copias de algunos párrafos de lecturas o bien ejercicios para completar espacios en blanco, dejando atrás el desarrollo de esta habilidad y dando prioridad a la oralidad, ejercicios de escuchar o bien lecturas para llevar a cabo temas de comprensión lectora.

En consecuencia, los jóvenes de secundaria avanzan en sus tres grados académicos sin haber cultivado la producción escrita desarrollando el llamado “Analfabetismo Funcional” (Cassany, et al, 2007), que frecuentemente se ve marcado por el empleo del *spanglish*

(variedad lingüística en donde se mezclan elementos morfológicos de la lengua materna con diversidad de palabras en inglés) o bien tienden a hacer mal uso traductor Google, para la elaboración de tareas que les impiden pensar y resolver cuestiones elementales de la lengua.

La producción de textos para un estudiante de secundaria que no posee la competencia lingüística del idioma inglés con frecuencia se va a enfrentar a una serie de limitantes que le impedirán desempeñarse con seguridad y eficacia y, por el contrario, este presentara una serie de procesos que recaen en estrés y ansiedad a la hora de enfrentarse a la hoja en blanco y sin saber que cuestiones escribir.

En tanto que si un educando posee los elementos y habilidades lingüísticas para poder escribir se mostrará seguro de sí mismo, se desempeñará con entusiasmo ante sus clases, generando un interés continuo por aprender una segunda lengua, sin mostrar apatía o estrés. ¿Pero cómo lograr que los estudiantes presenten estos niveles de interés y adquieran la competencia lingüística para mejorar sus procesos de escritura en una segunda lengua?

Este aspecto se adquiere y se logra mediante la mediación docente a través de una Intervención Pedagógica en donde el objeto de estudio primordial sea la producción de textos, apoyada bajo el marco de Pedagogía por Proyectos el cual hace participes a los niños volviéndolos protagonistas de su propio aprendizaje creando en ellos la capacidad de entrar en la cultura de la lengua escrita a partir de prácticas comunicativas reales logrando su emancipación y la liberación de prácticas tradicionales que se aplican a la hora de la enseñanza de una segunda lengua.

El trabajo mediante PpP no se encuentra ajeno a los programas oficiales de la SEP, pues este responde a las necesidades de cada estudiante coincidiendo con los criterios establecidos por el Programa de Aprendizajes Clave 2017, en donde se concibe al estudiante como un agente social y activo en la construcción de sus aprendizajes y que pueda participar a partir de sus propios intereses y conocimientos, explorando a profundidad las Practicas Sociales del Lenguaje que engloban a una lengua extranjera.

Producir textos en inglés mediante el módulo de escritura de PpP contribuirá a crear seres más capaces y autónomos en la ardua tarea del desarrollo de la comunicación lingüística de tal modo que esta labor permitirá al docente contribuir para que los estudiantes desarrollen el hábito de “Saber hacer cosas con las palabras” (Lomas 1999) que conciben y visualicen que escribir es planificar, escribir y reescribir y que ningún escritor redacta un texto a la primera.

Por ello, para el logro estos objetivos el papel del docente como mediador es fundamental, pues en un proveedor de actividades que motivan e involucran a los estudiantes, bajo contextos reales y no imaginarios dando un giro a la escritura a fin de avanzar en sus procesos, retomando el aspecto funcional de la lengua más que estructural; de ahí que la propuesta de este diseño de IP, se guíe bajo la mirada de PpP, pues los niños participan de manera autónoma y democrática, en la elección de sus propios proyectos y escritos en conjunto con sus intereses reales, una vida cooperativa y democrática que les permitirá ser partícipes de su propio conocimiento.

Otro aspecto fundamental dentro del campo de esta presente investigación es invitar a los estudiantes a la producción de textos en inglés por medio del impulso de las artes plásticas como un ambiente de aprendizaje que fomenta la creatividad en los estudiantes a la hora de producir textos. Como se mencionó con anterioridad los chicos al enfrentarse a una segunda lengua, manifiestan signos de estrés y ansiedad lingüística. Por lo tanto, el hecho de involucrar la educación artística dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés favorece de inmediato para crear estudiantes más capaces y motivados para llevar a cabo las actividades, dejando atrás las inseguridades que el idioma les provoca, pues hay que recordar que el arte es considerado también un lenguaje, por lo tanto, los estudiantes pueden expresar sus ideas, respetar las de sus compañeros y al mismo tiempo hacer de ello un verdadero aprendizaje significativo que rompe con las barreras tradicionales respecto a la enseñanza de esta lengua.

Intervenir mediante ambas estrategias, PpP en conjunto con la expresión artística, resulta ser una alternativas altamente factible sobre todo porque los estudiantes con los que se pretende mediar son chicos que permanecieron bajo un contexto de educación a

distancia por más de dos años, con características de bajo rendimiento escolar y con desordenes emocionales debido a la situación social que se vivió durante la pandemia y el tiempo que permanecieron en sus hogares recibiendo clases a distancia.

En ese sentido el docente cumplirá la función de mediador, en donde las metas principales son recuperarlos de ese rezago académico, para ello y tal como el pedagogo Reuven Feuerstein (1980) estableció, habrá que elaborar un programa adecuado para para su completa recuperación, atendiendo los problemas de aprendizaje que les dejaron las condiciones de pandemia. Los educandos son altamente modificables y abiertos al cambio, por lo tanto, el objetivo es dar mejora a su rendimiento intelectual, eliminando las barreras que les provocó estudiar a distancia el inglés, olvidando las competencias lingüísticas que se requieren para construir un texto.

El papel del docente mediador es mejorar la inteligencia en los estudiantes, involucrarse en lo que sienten: “¿Si les gusta escribir? ¿Se lo pasa bien? ¿Ama el acto de escribir? ¿Se siente motivado? ¿Tiene algo que decir a través de la escritura?” Cassany, et al (2007, p. 259).

Para el desarrollo de cada uno de los proyectos, el discente organiza sus propias actividades, aprende a confrontarse con los otros para estar abierto a las propuestas de los demás; por otra parte, aprende a evaluarse e implementa la reflexión metacognitiva sobre los caminos recorridos, por su parte el docente mediador propondrá estrategias que identifiquen la forma de aprender de los estudiantes, facilitar sus conocimientos, mantener la motivación en cada uno de ellos, estar atento a los bloqueos de cada aprendizaje e identificar las estrategias cognitivas y metas a atender.

El desafío, como señala Lerner (2001) será involucrar a los estudiantes a la cultura de lo escrito mediante una lengua extranjera, generando las condiciones necesarias a pesar de las dificultades, por ello el trabajo por proyectos en función de los intereses de los estudiantes permitirá que tanto docentes como educandos, orienten sus acciones hacia una finalidad compartida y objetivos valiosos en donde se compartan las mismas emociones, favoreciendo el desarrollo de estrategias de autocontrol en la producción de

textos y así consolidar ciertas prácticas de comunicación en relación a los procesos de escritura, planeando lo que se va a escribir y modificar mientras se va escribiendo, y mejorando en definitiva esta habilidad lingüística pero sobre todo los aprendizajes básicos del idioma.

B. Rumbo a la Intervención Pedagógica

Como se mencionó con anterioridad, la base de esta investigación estuvo guiada bajo los principios de PpP, mismos que emergieron como guía y estrategia de aprendizaje, en conjunto con los propósitos generales, específicos, competencias e indicadores de logro que se pretendían alcanzar al momento de impulsar la producción de textos en inglés durante la Intervención Pedagógica. Dentro de este marco, se llevó a cabo un listado de acciones previas en conjunto con el procedimiento para la intervención lo que permitió ser la antesala a la mediación.

1. Propósitos

Los Propósitos planteados para el desarrollo de la Intervención Pedagógica son los siguientes: (Ver Figura 24).

Figura 24. Propósitos Generales y Específicos de la Intervención Pedagógica

Propósito general	Propósitos específicos
<p>Que los estudiantes de tercer grado de secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Participen en diversas estrategias apoyadas de ambientes de aprendizaje artísticos que los motive a crear textos creativos, eliminando las barreras de la ansiedad lingüística para la construcción de textos y con ello desarrollar el uso correcto de los elementos básicos de la lengua inglesa. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Experimenten el proceso de producción de textos creativos en inglés bajo ambientes de aprendizaje basados en las artes plásticas vivenciando las oportunidades que brinda la educación artística para incentivar el desarrollo de la creatividad en los procesos de la escritura en inglés, al mismo tiempo que estimulan los sentimientos y modos de expresión al estructurar sus ideas en este lenguaje. ❖ Desarrollen la habilidad para producir textos creativos en inglés como texto y dibujo libre, lap books, libros rústicos, láminas descriptivas e informativas a partir del uso de diversas formas

	<p>gramaticales sencillas, acorde al nivel de inglés que poseen los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identifiquen la estructura del Presente Simple, aplicando el uso correcto de diversas fórmulas gramaticales, diccionarios pictóricos, para la construcción de diversas frases cortas y sencillas que contribuyen al proceso de producción de textos sencillos. ❖ Dar a conocer a la comunidad escolar, los procesos de producción textual en inglés, a partir de diversas muestras pedagógicas como ferias, exposiciones, periódicos murales, con la finalidad de concientizar a los estudiantes de la importancia de socializar sus procesos y avances en su producción textual.
--	---

2. ¿Qué necesitamos?

- Dialogar con el director de la escuela, a fin de que conozca la forma de trabajo que se llevara a cabo con los estudiantes durante el periodo de intervención.
- Solicitar con el director una reunión con los padres de familia, con el objetivo de informarles cómo se llevaran a cabo las clases con los educandos a fin de sensibilizarlos en la importancia que conlleva el que sus hijos comiencen a producir y construir sus textos en otro idioma.
- Preparar una lista de materiales necesarios a fin de reunir de todo tipo de papelería: papel kraft, bond, foamy, hojas de colores, cintas adhesivas, papel américa, papel crepe entre otros, a fin de dar pie a la construcción de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje.
- Prevenir y determinar cuáles son las condiciones que se van a tener al retornar a clases presenciales, analizar los recursos con los que cuenta la escuela (luz, mesas, aulas disponibles, uso de paredes, patio entre otros).
- Elaboración de material fotocopiaable que será distribuido a los estudiantes durante el desarrollo de los proyectos, dicho material incluye los diversos tipos de contratos que se llevarán a cabo durante el procedimiento.

- Reunión material didáctico impreso como: flashcards de verbos, vocabulario, láminas de papel bond, ilustraciones, revistas para recortar, libros, diccionarios, entre otros.
- Organización y movimiento de mobiliario.
- Preparación de una dinámica de integración para los estudiantes.
- Elaboración del plan anual en conjunto con los chicos.
- Organización del cuadro de responsabilidades.
- Preparación de materiales para la puesta del del cuadro de cumpleaños y cuadro de asistencia.
- Adquisición del reloj de pared y bocina de audio.
- Diseñar en conjunto con los estudiantes el diario de clase que se llevará durante todo el ciclo escolar.

3. Competencias a desarrollar e indicadores para la producción de textos en inglés

A lo largo de la IP, se esperó que los estudiantes de tercer grado de secundaria desarrollaran las competencias necesarias que les permitieran producir textos creativos y sencillos acordes al nivel de inglés que cada educando posee, dichas habilidades se encuentran construidas bajo el marco de PpP como forma de vivenciar el aprendizaje de una segunda lengua. (Ver Figura 25).

Figura 25. Competencias Generales, específicas e indicadores de logro

Competencia General	
Produce textos creativos en ingles a partir de diversas estrategias que fomentan el aprendizaje colaborativo en conjunto con la aplicación de las artes plásticas como recurso de aprendizaje que promueve la escritura creativa de textos en inglés, disminuyendo la ansiedad lingüística y estrés que produce cuando se enfrentan a un nuevo idioma.	
Competencias Específicas	Indicadores de Logro
Experimenta la producción de textos creativos en inglés mediante una vida cooperativa, coordinada con actividades artísticas y culturales que permiten entrar en ambientes relajantes e interactuar con seguridad, evitando la ansiedad lingüística y estrés que provoca escribir en otro idioma.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en ambientes de aprendizaje relajantes en compañía de otros. • Escribe textos en inglés sin que esto le genere ansiedad. • Intercambia opiniones con sus compañeros respetando las ideas del resto de los estudiantes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el sentido de vivir y construir una vida cooperativa. • Desarrolla su sentido de seguridad al interactuar bajo ambientes artísticos. • Reconoce que, por medio de las artes, también puede expresar el lenguaje del inglés • Identifica los rasgos culturales de su país nativo y de otras naciones. • Construye textos creativos producto del impulso de la educación artística, las sensaciones y emociones, que se le presentan durante la vida en proyectos.
<p>Emplea adecuadamente el uso de las diversas estrategias y recursos que involucran el aprendizaje del idioma inglés como: pronombres personales, verbo to be, reconocimiento de la estructura gramatical del presente simple, repertorio de palabras nuevas, verbos en su forma simple, con el objeto de producir textos creativos en una segunda lengua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la construcción y estructura de un texto en inglés. • Reconoce y analiza el uso de las siluetas del texto para construir los propios. • Ejemplifica diferencias entre primeras y terceras personas para el uso del presente simple. • Hace uso correcto de los verbos y auxiliares Do y Does. • Emplea fórmulas que le permiten armar frases cortas y sencillas sobre actividades de la vida cotidiana (Presente Simple). • Produce textos para dar información propia y de otras personas. • Hace uso de diccionarios pictóricos, flash cards y distintos gráficos para ampliar su vocabulario. • Produce textos a partir de diversas estructuras gramaticales. • Modifica el uso del traductor Google, reconstruyendo su utilidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Experimenta el dinamismo de escribir en inglés por medio de actividades artísticas que le permiten armar exposiciones sobre la diversidad cultural de México y el Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica el sentido de las artes plásticas para expresarse en otro idioma. • Reconoce rasgos del arte popular mexicano para ser expuesto en inglés mediante textos expositivos y descriptivos. • Identifica la diversidad cultural de los diversos países de habla inglesa. • Interpreta mediante la pintura su capacidad para comunicarse en otro idioma.
<ul style="list-style-type: none"> • Presenta a la comunidad escolar la diversidad de textos producidos durante sus procesos de escritura a lo largo de los proyectos, cada uno de ellos apoyados 	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en la creación de periódicos murales en donde se expongan la diversidad de textos creados con apoyo de la docente.

<p>mediante ferias o exposiciones que permitan dar cuenta de su crecimiento y construcción de sus conocimientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crea escenarios creativos, para el montaje de exposiciones de tipo museográficas. • Participa en la creación de libros rústicos que contengan su aprendizaje vivenciado. • Socializa los textos producidos mediante ferias y exposiciones. • Comparte y explica ante la comunidad escolar su proceso de aprendizaje al producir textos en otro idioma. • Muestra su entusiasmo al compartir con sus padres, compañeros y maestros el sentido de su aprendizaje.
--	---

4. Procedimiento para la Intervención Pedagógica

El proceso para la Intervención Pedagógica se construyó desde la base de Pedagogía por Proyectos, misma que se conjuntó con un sustento teórico que permitió abordar la problemática detectada durante el desarrollo del Diagnóstico Específico. Cada proyecto fue construido con base a las necesidades e intereses educativos de los estudiantes, brindando así una solución a las barreras detectadas que impiden la producción de textos en inglés.

El procedimiento para la IP surge desde la construcción del Plan Anual, al momento de llevar a cabo la pregunta ¿Qué actividades quieren que hagamos durante todo el año? Los estudiantes responden con base a sus inquietudes. Dicho Plan se mantiene visible durante todo el ciclo escolar, con el objeto de mantener vigente que actividades pueden ser puestas en acción. Durante la mediación, se implementan las CFpA, siendo el movimiento y reacomodo de las bancas la primera estrategia a implementar; seguido del cuadro de cumpleaños, cuadro de asistencia, diario escolar y las asambleas en clase que permiten determinar acuerdos de convivencia, para finalmente dar pie a la primera construcción de un texto en inglés.

Por otra parte, se brinda a los estudiantes el encuadre del curso, a fin de dar a conocer la nueva forma de trabajo, sembrando en ellos la semilla y el interés por la escritura y

producción de textos, de igual modo se plantean los mismos objetivos con el director de la escuela y padres de familia.

Antes de lanzar la pregunta generadora que establece la estrategia de PpP, se trabaja con los estudiantes el Método de Proyectos, basado en la fundamentación teórica de Kilpatrick y tomando como referencia algunas aportaciones del Estado de Arte, se crea un proyecto que involucra los aspectos culturales de México y de otros países y con ello distinguen las diferencias entre el Halloween y el Día de muertos.

El objetivo de lograr que los jóvenes comiencen a trabajar mediante esta estrategia es que se familiaricen con la nueva forma de trabajo, promoviendo e impulsando el desarrollo de una vida cooperativa en el grupo.

Una vez preparado el camino y determinando que los niños se encuentran listos para el trabajo mediante PpP, se lanza la pregunta generadora de proyectos: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante semana, mes, próximos días? En este sentido, el estudiante define lo que le gustaría hacer y con ello, desarrollar las habilidades para la producción de textos creativos y artísticos en inglés, así como las competencias comunicativas necesarias para la construcción del lenguaje; para ello se implementan las siguientes fases con base a la estrategia de PpP de Josette Jolibert y colaboradores.

5. Fases del Proyecto de Acción

Fase I. Planificación del proyecto de Acción:

Corresponde a la planeación del proyecto, para ello, el docente deberá de disponer con anticipación de un aula en donde las bancas se encuentren distribuidas de tal manera que se evite que los estudiantes vean la nuca de sus compañeros, una vez organizado el grupo, se lanza la pregunta abierta: *¿Qué quieren que hagamos juntos, durante este año, trimestre, mes o semana?* Para el desarrollo de esta fase, se deberá de tener al alcance diversos pliegos de papel bond, que permitan anotar y guardar cada idea que los estudiantes mencionen, así como el nombre de las personas que proponen los proyectos.

Cabe destacar que, ante el lanzamiento de la pregunta abierta, los niños, pueden responder y tener mil ideas ante lo que quieren hacer, por lo tanto, el docente deberá de mediar en conjunto con los estudiantes, para seleccionar lo más adecuado acorde a los intereses del grupo y lograr que todos participen, por ello, es necesario invitar a la reflexión y confrontación grupal para llegar a una decisión colectiva que favorezca a toda la comunidad grupal.

Seleccionado el proyecto, se elabora del Contrato Colectivo, durante esta fase se definen propósitos de lo que se quiere hacer, se establecen los equipos, se otorgan las tareas o roles en base a las propuestas que brinden los estudiantes, se reflexiona sobre los materiales y recursos a necesitar, así como fechas o tiempos establecidos para el desarrollo de las actividades. (Ver Figura 26).

Figura 26. Herramienta para la planificación del Proyecto de Acción

Nombre del Proyecto (Project's name): _____			
Purpose: _____			
Students: _____			
Tareas para realizar	Responsables	Materiales	Calendario
I have to do	Responsible	We need	Calendar

Fuente: Elaboración Propia, retomando los aportes de Jolibert y Sraiki, 2009

Fase II. Explicitación de los Contenidos de Aprendizaje y de las Competencias a construir para todos y cada uno

Surge del análisis de contenidos que establece el programa de estudios 2017 de los tres grados de secundaria, con el objetivo de elaborar un Proyecto Global de Aprendizajes que coordine con las competencias que se desean construir con los estudiantes y que tengan con fin primordial la construcción de textos en inglés, fomento al vocabulario, verbos y gramática entre otros que conecten con la producción escrita.

Por su parte, en lo que respecta al Proyecto Específico de Construcción de Competencias de la producción de textos escritos en inglés, se establecen y se anotan de manera visible a modo de que los estudiantes sean participes y conocedores de lo que van a aprender

y como lo va a aprender, de ahí la importancia de que el docente presente los contenidos y los niños participen en sus necesidades de aprendizaje y seleccionen lo adecuado para la puesta en práctica del proyecto de acción.

Para el desarrollo de esta fase, será necesario establecer el contrato colectivo e individual que permita definir la retroalimentación que cada estudiante necesita anotando la actividad que realiza tanto en lo individual como en lo colectivo. (Ver Figura 27).

Figura 27. Contrato Individual

Contrato Individual	
Contrato de Actividades	Contrato de Aprendizajes en Producción de textos escritos
Lo que Yo tengo que hacer /I'm going to do	Lo que ya se
Lo que logre hacer bien /My achievements	Lo que me gustaría aprender
Lo que me costó hacer / Is not easy	Lo que aprendí y cómo lo aprendí
Mis resoluciones / My resolutions	Lo que debo reforzar
	Mi recordatorio

Fuente Jolibert y Sraïki, 2009

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes

Durante el desarrollo de esta fase se lleva a cabo la puesta en marcha del proyecto de acción, en función de los contratos establecidos, de esta manera se llevan a cabo las actividades propuestas por los estudiantes. Es en esta etapa cuando el docente pone en marcha las actividades y estrategias que definen la producción de textos, tales como: la aplicación del módulo de escritura, las propuestas retomadas del breve estado del arte como: el uso de fórmulas gramaticales, la escritura creativa por medio del comic, las técnicas Freinet como el dibujo y texto libres, entre otras.

Esta fase permitirá llevar a cabo un balance intermedio que define: ¿En qué punto estamos? ¿Qué es lo que se ha realizado y resta por hacer? Además de determinar los logros y las dificultades a las que se enfrenta el proyecto y dar solución ante posibles obstáculos que se presenten ya sea metacognitivos, metalingüísticos o bien respecto a materiales o recursos que se requieran por parte de la escuela, en este punto cabe recordar que la ausencia de materiales y espacios propios de la institución será el mayor inconveniente, por lo cual podrán resultar imprevistos, en este sentido el docente actúa

como mediador a modo de regular y clarificar los problemas encontrados mediante los contratos y darle posibles soluciones entre todo el grupo.

Fase IV. Realización final del Proyecto de Acción Socialización y Valoración de los resultados del proyecto bajo distintas formas

Corresponde a la culminación del proyecto, pero también a la socialización de este, en donde los estudiantes preparan junto con sus compañeros la exposición de su trabajo a fin de darlo a conocer a la comunidad del grupo o bien a todo el colectivo escolar, incluidos directivos, profesores, orientadores, padres de familia y demás grados escolares.

La organización del trabajo depende del proyecto, por lo que se puede requerir diversos materiales o espacios, o en su defecto, apoyo de directivos, orientadora y padres de familia, con el objetivo de brindar todo aquello que los estudiantes requieran para el montaje de su exposición, puede ser reflejada mediante una presentación oral, realización de afiches, exposiciones, espectáculos, obras de teatro, videos, fotografías, ferias entre otros.

Es muy común que, al tratarse de una lengua extranjera, el estudiante presente algún tipo de temor, por ello, es importante que el docente implemente las estrategias adecuadas que le permitan sembrar un clima de tranquilidad y respeto mutuo a fin de estimular y calmar las angustias que se presenten en ellos, a la hora de escribir o presentar su proyecto.

Fase V. Evaluación Colectiva e Individual del Proyecto de Acción hecho con los estudiantes y por ellos

Al llegar a este punto, es momento de evaluar lo que fue funcional y lo que no, a fin de detectar las fallas y los objetivos logrados que se pretendían alcanzar, por ello es oportuno hacer un balance comparativo que invite a la reflexión entre el docente y los estudiantes, es indispensable en esta fase, tener al alcance los contratos colectivo e individual que se establecieron, con la finalidad de analizar las competencias alcanzadas

y así poder evaluar el proyecto, si en algún caso se detectaron fallas lo ideal es darle la solución oportuna, ya sea en su momento o en proyectos posteriores.

Fase VI. Evaluación Colectiva e Individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

Esta última fase corresponde a la evaluación metacognitiva y metalingüística de los estudiantes, a fin de determinar lo aprendido en cada uno de ellos y lo que deberán de reforzar posteriormente o en su momento. La evaluación se hace colectiva e individualmente, haciendo uso de las diversas herramientas que evalúan lo aprendido.

Puede suceder el caso de que algunos o todos los estudiantes no comprendan bien el tema, y entonces se procederá a reforzar la clase mediante contenidos curriculares conceptuales, en donde se requieran estrategias que permitan que el estudiante comprenda el contenido a partir de ejercicios llevados a la práctica con la ayuda de algún material didáctico, de ahí la importancia de la construcción de herramientas recapitulativas que sean puestas en las paredes o bien por medio de afiches que permitan ser colocados en sus cuadernos individuales y en sus registros del contrato.

6. La evaluación y seguimiento de cada Proyecto durante la Intervención Pedagógica

Para Jolibert y Jacob (2015) la evaluación es una herramienta que forma parte del proceso del aprendizaje. Evaluar es determinar que competencias y capacidades tienen los niños y es un proceso continuo que se aplica durante todo el año, en conjunto con el docente y estudiante. “Se evalúa para hacer un balance de las competencias ya construidas, en vías de construir o que faltan por construir, se evalúa para reactivar el aprendizaje, saber dónde se deben hacer mayores esfuerzos, donde ajustar, reforzar y proyectar nuevas tareas”. (Jolibert y Jacob, 2015, p.240).

Por lo tanto, es imprescindible que al momento de evaluar, se retomen aspectos que verdaderamente aporten a la mejora de los procesos de aprendizaje en este sentido,

Malagón y Jara, aluden a Ana María Cerda Taverne (2001), quién propone algunos principios para desarrollar la evaluación a nivel salón de clases; en donde destaca primero que nada que el estudiante necesita enterarse de sus procesos de aprendizaje para saber que tan bien lo está haciendo y por otra parte el docente descubre qué tan exitosa está siendo su enseñanza; el propósito de la evaluación es que sea efectiva, eficiente y relevante durante el proceso de aprender y de enseñar.

Evaluar no tiene por qué ser una amenaza por el contrario es orientar el trabajo escolar a fin de motivar a nuevas expectativas, por ello toda la evaluación debe de impulsar a la auto y la coevaluación de los estudiantes así como la autonomía y la responsabilidad de los propios aprendizajes, otro aspecto es que la evaluación se focaliza en el rendimiento de cada estudiante a fin de no dañar su autoestima y su autoconfianza, por lo tanto una efectiva evaluación se va a centrar en los procesos en los que se aprende y los resultados que impactan en el aprendizaje de los estudiantes y la labor de los docentes.

Para la recogida de datos y análisis de esta IP se presentan los siguientes instrumentos de evaluación que permitirán el estudio de cada competencia e indicadores de logro en torno a la producción de textos en inglés.

a. Diario Autobiográfico

El diario autobiográfico permite el análisis y la reflexión de la practica educativa que se está llevando a cabo con el objeto de recuperar el registro de las vivencias más sobresalientes de la vida cotidiana dentro del aula, cada narración permite un análisis e interpretación visto desde la perspectiva hermenéutica. Para el desarrollo de la IP se llevó a cabo el siguiente formato: (Ver Figura 28).

Figura 28. Formato de Diario Autobiográfico

ESTIC 87 Pedro Ramírez Vázquez Turno Matutino Ciclo Escolar 2022-2023	Producción de Textos Creativos en inglés Maestría en Educación Básica
Fecha:	Tema visto en clase / Proyecto
Duración de la clase:	Lo que debo mejorar:
Narración de lo observado:	

Fuente: Elaboración Propia

b. Escala de apreciación para la autoevaluación de los proyectos

El presente formato tiene como finalidad ayudar a los estudiantes en el análisis de la metacognición con miras a que dé cuenta de las recapitulaciones de cada momento vivido percatándose de sus fortalezas y mejoras para los proyectos posteriores; esta herramienta tiene como función ser un apoyo para cada educando, puede ser llevada de manera individual y grupal en conjunto con los compañeros y profesora. No se otorga escala numérica pues en este sentido el instrumento invita a la reflexión personal de cada educando. Para Jolibert y Jacob (2015) este tipo de instrumentos promueven la participación de los estudiantes porque de esta forma se tornan conscientes de su propio aprendizaje y de lo que van construyendo a lo largo de todo el proceso (Ver Figura 29).

Figura 29. Escala de apreciación autoevaluación de los proyectos

Mi reflexión personal sobre el proyecto			
Nombre: _____			
Grupo: _____		Nombre del Proyecto: _____	
Fecha: _____			
Marca con una X según tu opinión	Siempre	En Ocasiones	Nunca
1. ¿Te sentiste cómodo (a) trabajando con tu equipo? 2. ¿Recibiste apoyo de parte de tus compañeros? 3. ¿Te gustó trabajar de esta manera? 4. ¿Mostré respeto a mis compañeros y a mí mismo (a)? 5. ¿Realice preguntas si no comprendía bien el tema?			
Para responder por escrito: 1. ¿Cuál fue la actividad que más disfruté durante el proyecto? 2. ¿Qué fue lo que aprendí? 3. ¿Cuáles fueron los obstáculos que se me presentaron?			

4. ¿Cuáles fueron los temas que necesito reforzar?			
5. ¿Qué avances observo en mi proceso de escritura del inglés?			

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de Jolibert y Jacob (2015, p. 188)

La siguiente escala de apreciación tuvo por objeto analizar el comportamiento y actitud que los estudiantes presentaron al momento de llevar a cabo las metodologías que involucran el aprendizaje en torno a las estructuras gramaticales que comprenden el Presente Simple, así como el uso acertado del vocabulario y empleo del diccionario, para la producción de textos creativos. Esta escala se encuentra dividida en 4 categorías, donde 4 es logrado, 3 medianamente logrado, 2 por construir y 1 requiere apoyo (Ver Figura 30).

Figura 30. Escala de apreciación para evaluación de conocimientos gramaticales

Escala de Apreciación				
Nombre: _____				
Grupo: _____		Nombre del Proyecto: _____		
Fecha: _____				
Competencia: Emplea adecuadamente el uso de las diversas estrategias y recursos que involucran el aprendizaje del idioma inglés como: pronombres personales, verbo to be, reconocimiento de la estructura gramatical del presente simple, repertorio de palabras nuevas, verbos en su forma simple, con el objetivo de producir textos creativos en una segunda lengua.				
INDICADORES		CATEGORIAS		
	Logrado (4)	Medianamente logrado (3)	Por construir (2)	Requiere Apoyo (1)
Conoce las estructuras de un texto en inglés				
Produce textos a partir del uso del Presente Simple				
Hace uso adecuado de los Pronombres personales y el verbo to be				
Relaciona correctamente los auxiliares Do y Does				
Conoce la forma de distribuir un texto para presentar a otras personas				
Hace uso correcto del vocabulario en inglés				
Produce textos en donde se involucre la creatividad				
Hace uso del diccionario				
Produce un texto en inglés en manera coherente				
Totales				
Observaciones:				

Fuente: Elaboración Propia, retomando los aportes de Malagón y Jara (2012)

c. Lista de Cotejo para la producción de un texto.

Una lista de cotejo tiene como finalidad evaluar los procesos de producción de textos en los estudiantes. Para la aplicación de esta herramienta se toman en cuenta variadas facetas que integran las competencias de la habilidad escrita. En este caso cada uno de los estudiantes recibió una hoja de evaluación para llevar a cabo la actividad por individual (autoevaluación), a fin de cotejar los aspectos estudiados con su propio texto y de esta forma dar cuenta de lo aprendido y lo que faltó por realizar para dar corrección en futuros escritos. (Ver Figura 31).

Figura 31 Lista de cotejo para la autoevaluación de la producción de un texto

Lista de cotejo para la autoevaluación de la producción de un texto		
Nombre: _____ Grupo: _____ Nombre del Proyecto: _____ Fecha: _____		
Competencia:		
Marca con una X para evaluar tu desempeño	SI	NO
¿Coloque un título a mi texto? ¿Busque las palabras que no conocía en un diccionario? ¿Forme párrafos? ¿Hice uso correcto de las letras mayúsculas? ¿Hice uso correcto de los conectores? ¿Usé los tiempos verbales correctos de acuerdo con el contexto y situación? ¿Utilice el vocabulario visto en clase? ¿Hice uso correcto de los pronombres personales? ¿Lleve a cabo la adecuada regla gramatical para el uso de verbos en presente simple? ¿Aporte ideas para construir un texto creativo? ¿Puse dibujos e ilustraciones en el texto? ¿Nuestro texto está limpio y sin borrones? ¿La escritura del inglés esta correcta? ¿Hay palabras en español? ¿Requerí de medios electrónicos para mi investigación? ¿Hice uso del traductor de Google solo en casos necesarios? ¿Me apoye en algún compañero cuando no entendía el texto? ¿Revise mis versiones de escritura a fin de analizar mis errores?		
Observaciones:		

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de Cassany, Luna y Sanz (2007)

d. Lista de Cotejo para la construcción de una carta formal

Esta herramienta tiene la finalidad de evaluar las cartas que los estudiantes escribieron individualmente y en trabajo cooperativo con el objetivo de dirigirse al director y solicitar permiso para la aplicación de sus proyectos. Los estudiantes se expresaron a través de una carta formal, misma que fue elaborada mediante la silueta de un texto. (Ver Figura 32).

Figura 32. Lista de cotejo para la evaluación de una carta formal

Puse	Si	No
Encabezamiento Fecha Nombre del emisor Dirección Nombre del destinatario Dirección		
El cuerpo de la carta		
Señor director Varios Párrafos Mayúscula al comenzar cada párrafo Punto al terminar cada párrafo Agradecimiento al director		
Despedida		
Me despedí con cortesía Firme con mi nombre Escribí derecho Deje margen a la izquierda y a la derecha Deje espacio en blanco entre los párrafos		

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de Jolibert y Jacob (2015)

e. Lista de cotejo para la autoevaluación de un texto creativo

A lo largo de la Intervención Pedagógica se presentaron diversas producciones de textos en donde los estudiantes lograron hacer uso de la creatividad artística y con ello construir diversos textos como invitaciones a sus maestros a fin de que pudieran asistir a la socialización de los proyectos. (Ver Figura 33).

Figura 33. Lista de cotejo para la autoevaluación de la Invitación al Juego de Fútbol

AUTOEVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO		
Type of text: Invitación al juego de Fútbol	Date:	
Students:		
En la invitación PUSIMOS	Yes (2)	No (1)
Nombre del Evento		
Sugerí mediante una pregunta para invitar a las personas		
Pusimos la hora correcta del evento		
El día y el mes están escritos en inglés		
CREATIVIDAD		
Nuestra invitación es original y llamativa		
La invitación presenta ideas novedosas y originales		
Aporte ideas para mejorar		
PRESENTACIÓN		
Nuestra invitación está limpia y sin borrones		
Revisamos la redacción en inglés		
Usamos signos de puntuación		
Total		

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de Jolibert y Jacob (2015)

f. Lista de cotejo para la coevaluación de un texto creativo

Mediante este instrumento se presenta la forma en como los estudiantes son participes en su conjunto para aplicar la coevaluación de sus textos, en este caso, se evalúan textos en inglés relacionados con proyectos deportivos donde cada estudiante hace uso de sus habilidades en la lengua inglesa, en conjunto con producciones artísticas y visuales que hacen del texto una producción innovadora y creativa. (Ver Figura 34).

Figura 34. Lista de cotejo para la coevaluación de la producción de un texto creativo

AUTO Y COEVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO		
Type of text: Roles en la cancha Positions on the Pitch	Date:	
Students:		
Respecto al texto	Yes (2)	No (1)
¿Puso un título?		
¿El texto contiene algún subtítulo relacionado con el Fútbol?		
¿Colocaron nombre del equipo?		
¿Se encuentran los nombres de los integrantes?		
¿Escribieron el país que representaban en inglés?		
¿Hacen uso del vocabulario en inglés? (posiciones de jugadores)		
Tomando en cuenta la silueta del texto		

¿Dibujaron la cancha y ubicaron a cada jugador?		
¿Colocaron un número a cada jugador?		
¿Describieron mediante un párrafo la función que tiene cada jugador?		
Respecto a la creatividad		
¿El gráfico de la cancha se elaboró de modo creativo?		
¿Utilizaron colores llamativos que generan originalidad?		
¿El plano es novedoso?		
¿El equipo aportó ideas creativas para la elaboración?		
Presentación		
¿La presentación del trabajo presenta orden y aseo?		
¿La redacción y ortografía fueron las correctas?		
¿el texto está escrito en inglés?		
Total		

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de Jolibert y Jacob (2015)

g. Lista de cotejo para la evaluación de producciones textuales

La lista de cotejo que se presenta incluye elementos de evaluación en torno a los aspectos gramaticales tomados en cuenta al momento de la producción textual, la cual incluye aspectos básicos de la gramática de la lengua inglesa en conjunto con diversas competencias lingüísticas que el estudiante debe de dominar. (Ver Figura 35).

Figura 35. Lista de cotejo para la evaluación de competencias en la Producción de un texto

Lista de cotejo para la evaluación de competencias durante la producción de textos en inglés		
Nombre: _____		
Grupo: _____		Nombre del Proyecto: _____
Fecha: _____		
Competencias para desarrollar	Si	No
1. Escribe de manera correcta el inglés con coherencia y cohesión		
2. Comprende vocabulario y estructuras gramaticales según el contexto		
3. Emplea de modo correcto el tiempo Presente Simple		
4. Sabe distinguir entre los pronombres personales y los adjetivos posesivos		
5. Describe personajes con facilidad empleando los elementos gramaticales necesarios para su ejecución		
6. Aporto ideas claras y creativas		
7. Emplea y forma párrafos haciendo uso de la correcta puntuación		
8. Hace uso de vocabulario variado		
9. El texto cumple con la finalidad informativa sin el empleo de palabras en español		

10. Muestra dificultad para crear textos en inglés de manera clara		
Totales:		

Fuente: Elaboración Propia

h. Rúbrica para la evaluación de textos en inglés

Las rúbricas tienen como finalidad establecer los criterios a evaluar para la producción escrita en inglés, siendo una ayuda efectiva para el docente a fin de definir los procesos de enseñanza en los estudiantes y comunicar el desempeño de su trabajo realizado. (Ver Figura 36).

Figura 36. Rúbrica para la evaluación de producción de textos en inglés

Name: _____				
Project Name: _____				
Type of text				
Criterios	Excelente (4)	En proceso (3)	Iniciación (2)	Totales
Gramática	Relaciona de manera correcta las frases y oraciones. Emplea las estructuras sin errores.	Controla de manera regular las estructuras, tiene errores en sus oraciones, pero se logra entender el contenido del mensaje.	No posee el dominio de las estructuras del idioma, requiere de apoyo para el empleo correcto de las frases.	
Vocabulario	El vocabulario es acorde a la situación comunicativa, hace uso correcto de las palabras en inglés.	Aplica de manera regular el vocabulario, algunas palabras no son correctas y no corresponden a los procesos que se requieren comunicar.	Escaso vocabulario, hace uso de palabras en español. Emplea y modifica palabras que no existen.	
Coherencia	Los párrafos tienen un orden lógico, hace uso correcto de la silueta, organizando de forma correcta la información,	Los párrafos se encuentran medianamente contruidos. Organiza la información alterando el orden de la silueta del texto.	El texto está mal organizado, no respeta el orden de secuencia lo que impide distribuir la información en párrafos.	
Cohesión	Hace uso correcto de los signos de puntuación, enlaza las ideas mediante conectores de forma correcta para relacionar las oraciones y párrafos.	No hace uso correcto de conectores, escasos signos de puntuación. Las ideas se comprenden medianamente.	No existen signos de puntuación, ni conectores del discurso, por lo que las ideas en las oraciones y frases se encuentran mal estructuradas.	

Creatividad	Presenta un texto original y creativo, hace uso de materiales que permiten engalanar el texto como hojas de colores, plumones, Diurex decorado, recortes que ilustran el texto, entre otros. Las ideas que plasma son originales.	Utiliza escasas ideas creativas Los materiales para emplear son limitados. No es un texto original.	No presenta un texto creativo. Ausencia de materiales creativos.	
Presentación	La presentación del texto es clara y correcta Utiliza márgenes, nombre, encabezado, fecha, títulos, cuida con esmero su trabajo escrito.	Presenta título, sin márgenes, con fecha, y encabezados, la presentación es cuidada.	Presenta deficiencias en su presentación el texto no tiene título y la presentación es descuidada.	

Fuente: Elaboración propia retomando los aportes de Docentes al Día (2021)

i. Rúbrica para la autoevaluación y coevaluación de un texto artístico y creativo

Las siguientes rúbricas, tienen como finalidad la evaluación de producciones textuales encaminadas hacia las apreciaciones artísticas, tal es el caso de una lap book o periódicos murales, en donde en ambos se hace uso de la creatividad artística de cada estudiante respecto al modo de distribuir el texto, decoración, expresiones graficas como el dibujo y la forma en cómo se presenta la producción al resto de los compañeros y al momento de socializar. (Ver Figuras 37, 38 y 39).

Figura 37. Rúbrica para autoevaluación y coevaluación de una Lap Book

Rúbrica de Valoración de una Lap Book				
Autoevaluación y Coevaluación				
Road to English				
Texto Informativo con referencia a la cultura Inglesa				
Estudiantes evaluados			Equipo que evaluó:	
Lo que vamos a valorar	4	3	2	1
Portada	La portada es atractiva, posee un título e invita a leer y revisar su contenido. Muestra creatividad.	La portada cumple con su función posee un título adecuado al tema. Contiene creatividad, pero puede mejorar.	La portada tiene un título, poco colorido y sin creatividad.	La portada no tiene color, solo menciona el título No motiva al lector a observarla.

Contenido	El contenido es rico, apareciendo todos los aspectos de Inglaterra. La información es pertinente, adecuada y abundante.	La información es buena pero no es abundante ya que hace falta saber más sobre Inglaterra.	La información es demasiado escasa. No toda es la adecuada porque está incompleta.	La información no es suficiente para comprender el contenido requerido. No se entiende bien el tema.
Organización Interior	La Lap Book posee una gran diversidad de solapas, todas ellas interactivas. Son abundantes y variadas. Todas se mueven y funcionan correctamente.	Si contiene solapas informativas, pero no funcionan, por lo que cuesta trabajo leer el texto.	Contiene escasas solapas y las que hay no llaman la atención. No se comprende la información.	La Lap Book no contiene solapas. La información no se comprende correctamente.
Diseño y creatividad	Es creativo y su presentación está muy cuidada estéticamente. Hay detalles de decoración en la portada, contraportada y espacios interiores. Hay colores y la caligrafía es cuidada.	Es creativo y su presentación está cuidada estéticamente: hay detalles de decoración. Hay colores y la caligrafía es cuidada.	La presentación está cuidada estéticamente, aunque no es especialmente creativa. Hay detalles de decoración. No hay variedad cromática y la caligrafía no es cuidadosa.	La presentación estética no es cuidada ni creativa. Apenas hay detalles de decoración, no hay variedad cromática y la caligrafía es descuidada.

Fuente: elaboración propia, retomando los aportes del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios (CEDEC 2023)

Figura 38. Rúbrica para la evaluación de un Periódico Mural como producción artística

Categoría	4 sobresaliente	3 notable	2 aprobado	1 insuficiente
Contenido	El contenido es pertinente brinda detalles de calidad que proporcionan información que va más allá de lo predecible.	Los detalles de apoyo y la información están relacionadas, pero algunos aspectos no se encuentran claros.	Los detalles y la información están relacionados, pero hacen falta más elementos de apoyo.	Los detalles de apoyo y la información no están claros y no se relacionan con el tema.
Lenguaje artístico e iconográfico	Todas las imágenes se relacionan y se representan mediante el mensaje, las dimensiones del periódico mural van de acuerdo con la temática, utilizan un lenguaje colorido y artístico.	Algunas de las imágenes apoyan y representan el mensaje y todas las dimensiones son acorde al periódico mural.	Algunas imágenes no son claras y no están bien proporcionadas, no existe colorido y por lo tanto no se comprende el mensaje.	Las imágenes no poseen las dimensiones necesarias se encuentran desproporcionadas están poco claras y no sustentan el apoyo del mensaje.
Organización de la Información	La información está muy bien organizada y tiene	La información se encuentra bien organizada y	Se organiza la información, pero no es fácil la	La información se encuentra en desorden y por lo

	un orden detallado es muy fácil de leer.	facilita la lectura del mural	lectura ya que todo se encuentra desproporcionado.	tanto su lectura no es fácil de comprender.
Formato	El formato que se presenta es visiblemente atractivo hace uso de las artes plásticas acorde a las dimensiones que se requieren.	El formato es adecuado hace uso de las artes plásticas pero las dimensiones no son llamativas.	El formato no es adecuado a las dimensiones, aunque hace uso de las artes plásticas estas son poco llamativas.	El formato no se adecua a las dimensiones indicadas carece de colores y no existen expresiones artísticas por lo tanto no lo hacen atractivo.

Fuente: Elaboración propia, con base a los aportes del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios (CEDEC 2023)

Fig. 39. Rúbrica para la evaluación de un comic

ASPECTOS	5 excelente	4 satisfactorio	3 mejorable	2 insuficiente
Organización de las viñetas	La organización de los episodios se plasma perfectamente en la sucesión de viñetas del cómic comprendiendo con el contenido de la historia perfectamente.	La organización de los episodios se plasma adecuadamente en la sucesión de viñetas del cómic comprendiendo el contenido de la historia.	La organización de los episodios se plasma en la sucesión de viñetas del cómic, aunque falta algún episodio importante, hay saltos de tiempo, el contenido de la historia en general se comprende.	La organización de los episodios no se plasma perfectamente en la sucesión de viñetas del cómic por lo que no se comprende el contenido de la historia.
Textos y Diálogos	Los textos y los diálogos son adecuados para la viñeta, la situación acorde a los personajes es escrita en inglés.	Los textos y diálogos son en mayor parte adecuados para la viñeta y la situación de los personajes son abundantes, los textos están en inglés.	Los textos y los diálogos son en su mayor parte adecuados para la viñeta y la situación es adecuada a los personajes, pero no existen palabras en inglés.	Los textos y los diálogos no son adecuados para la viñeta y los personajes son escasos, no existen textos en inglés y hacen uso del español.
Imágenes y Composiciones	Las imágenes son abundantes y adecuadas están relacionadas con el texto y la composición es adecuada a las viñetas.	Las imágenes son adecuadas y están relacionadas con el texto, la composición es correcta y varía en las viñetas.	Las imágenes son mayormente adecuadas y están relacionadas con el texto la composición es correcta.	Las imágenes no son abundantes ni adecuadas, no están relacionadas con el texto y la composición no es correcta ni variada.
Creatividad	El cómic es bonito y atractivo se cuidó el aspecto, es creativo en su conjunto por alguna	El conjunto del cómic es bonito y atractivo su aspecto es cuidado el cómic es creativo en	El conjunto del cómic es adecuado su aspecto es cuidado, no es	El conjunto del cómic no es adecuado su aspecto es descuidado, no es creativo carece de

	característica destacada en dibujos planos imágenes colores y tipografía, no es copia de otro cómic.	algún aspecto y no es copia de otro cómic.	copia de otro cómic.	colorido y de diálogos.
--	--	--	----------------------	-------------------------

Fuente: Elaboración propia, retomando los aportes de la profesora Giovanny Cáceres del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios (CEDEC 2023)

En la siguiente rúbrica, se presenta la forma en como se evaluaron las expresiones artísticas dentro de la asignatura de inglés en donde se conjuntaron las artes como un medio de expresión del lenguaje, en este caso la elaboración plástica de un Alebrije. (Ver Figura 40).

Figura 40. Rúbrica para la evaluación de un Alebrije

Criterios	Excelente 5	Bueno 4	Regular 3	Malo 1
General	El estudiante cumple con la totalidad del trabajo siguiendo las instrucciones de forma correcta.	El estudiante cumple con la mayoría de las instrucciones del trabajo sin embargo algunas no son trabajadas de forma correcta.	El estudiante no sigue las instrucciones del tema y no se respetan los materiales o las instrucciones principales.	El estudiante no sigue las instrucciones.
Boceto	El estudiante crea un boceto de su alebrije donde incluye las 3 características importantes: partes de los animales colores brillantes patrones y texturas.	El estudiante crea un boceto de un alebrije donde incluye 2 o 3 características de las partes de los animales, colores brillantes, patrones y texturas.	El estudiante crea un boceto de un alebrije donde incluye una de las 3 características importantes de partes de animales, colores brillantes, patrones y texturas	El estudiante no realiza el boceto de su alebrije.
Alebrije	El estudiante realiza una estructura firme en 3 dimensiones. Su alebrije, está cubierto con cinta adhesiva por completo, contiene 3 animales distintos y está completamente pintado de colores brillantes.	El estudiante realiza una estructura en 3 dimensiones de su alebrije dibujado a partir de su boceto hay espacios entre la cinta adhesiva debe mejorar la firmeza, el alebrije contiene 2 animales, está completamente pintado de colores brillantes sin embargo hace	El estudiante realiza una estructura en 3 dimensiones de su alebrije, pero hay espacios de mejora en firmeza y en cobertura de la cinta adhesiva, el alebrije contiene las características de un animal, está pintado por partes no existe colorido.	El estudiante no realiza una estructura de su alebrije no existe firmeza en su estructura, no contiene ninguna estructura de algún animal reconocible, se encuentra mal elaborado y no está pintado de colores brillantes

		falta colorido en su estructura.		
Prolijidad	El alebrije está limpio y bien presentado.	El alebrije está limpio sin embargo se aprecian algunas oportunidades de mejora.	El alebrije cumple solamente con uno de los criterios orden o limpieza.	El alebrije no está limpio ni ordenado.
Actitudinales	El estudiante trabajó en la clase de forma constante cumpliendo con sus materiales y todas las etapas del trabajo.	El estudiante trabaja en clase, sin embargo, en ocasiones no cumple con los materiales y se distrae con sus compañeros.	El estudiante a veces cumple con los materiales, pero no entrega a tiempo los avances.	El estudiante nunca cumple con las rutinas de orden y limpieza, no trabaja durante las clases y no demuestra cuidado con los materiales que emplea.
Entrega	El estudiante entregó el día que se le solicitó	El estudiante cumplió a tiempo con lo estipulado, pero entregó un día después.	El estudiante entregó justo el día de la socialización.	El estudiante no entregó el trabajo

Fuente: Elaboración propia con base a los criterios establecidos por la profesora Antonia Canales (2023)

Durante el desarrollo de este capítulo se presentaron las formas y pautas a seguir para el procedimiento de la Intervención Pedagógica, esto con el objeto de tener una visión más clara y amplia de lo implementado en conjunto con la comunidad escolar, desde los participantes, directivos, padres de familia y docentes involucrados con el grupo de 3°B.

Por otra parte, se reunieron los objetivos que engloban la justificación de esta investigación, propósitos, competencias e indicadores de logro en conjunto con las herramientas y procesos de evaluación de las actividades generadas por los proyectos.

En el siguiente capítulo se aborda el desarrollo de la mediación aplicada con los estudiantes siendo analizada desde la perspectiva del Enfoque Biográfico Narrativo, así como un Informe General que da cuenta de lo estudiado con los jóvenes en este caso la Producción de textos creativos y artísticos en inglés y los resultados que se obtuvieron a partir de las prácticas aplicadas durante el periodo de intervención.

V. BAJO EL HORIZONTE DE LAS ARTES PRODUCIMOS TEXTOS EN INGLES ¡A COLORFUL EXPERIENCE!¹⁸

*Los buenos profesores son seres
emocionales o pasionales que conectan
con sus alumnos y sienten su trabajo o sus clases
con placer, creatividad, cambio o alegría.*

(Hargreaves 1998:835, citado en Bolívar 2001, p.63)

A lo largo de todo este tiempo, se gestó una ardua tarea que permitió preparar las condiciones adecuadas para implementar una Intervención Pedagógica, cuyo objeto de estudio fue la Producción de textos creativos y artísticos en inglés, aplicada a los estudiantes del grupo 3°B, pertenecientes a la ESTIC No 087 Pedro Ramírez Vázquez, quienes fueron partícipes de esta historia narrativa que ahora se escribe.

En un primer momento, se brindan una serie de relatos polifónicos narrados en forma de episodios, comenzando en primera instancia por la narrativa de las historias de vida de la docente en relación a su objeto de estudio, posterior a ello se describen las experiencias pedagógicas que se vivenciaron durante toda la medicación, el objetivo, es brindar credibilidad y validez a los procesos involucrados que lograron que los estudiantes se vieran inmersos dentro un contexto cuyo objeto de estudio fue la producción de textos en inglés.

En una segunda parte, se presenta el Informe General de Resultados que da cuenta del análisis investigado durante la Intervención Pedagógica con los estudiantes, hasta culminar con las conclusiones que conllevan a determinar la gran importancia que tiene producir textos en inglés en conjunto con la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

A. Informe Biográfico-Narrativo

El Informe Biográfico-Narrativo, representa el elemento que permitió sustentar el desarrollo de esta investigación, pues a partir del relato único:

¹⁸ A colorful experience: Una experiencia colorida

cada narrativa permite que los agentes se hagan visibles por sus propias voces, en las que manifiestan y analizan el contexto y relaciones de poder en las que se desarrollan sus vidas, además, los profesores pueden reconstruir e interpretar sus narrativas personales para generar un conocimiento sobre las influencias teóricas y personales que guían sus prácticas, motivando dentro de una praxis reflexiva. Bolívar. Domingo y Fernández (2001, p. 215).

Como se mencionó con anterioridad, cada una de las narrativas y experiencias de aprendizaje se encuentran divididas en episodios y subepisodios descritos en primera persona que atienden cada proceso de desarrollo con los estudiantes, profesora y demás actores involucrados quienes constituyeron la memoria y testimonio de esta investigación educativa.

En un primer episodio se describe la experiencia de vida profesional de la docente, recuperando la memoria de su pasado educativo; para ello se trató de bucear en sus historias vividas y su relación con el idioma inglés y la producción de textos, con ello hacer una línea de investigación holística que reconstruye su identidad como figura educativa.

Desde el punto de vista de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), estas reconstrucciones se llevan a cabo por medio de sistemas polifónicos que permiten un análisis profundo que brinda validez y pertinencia al estudio, por ello para el desarrollo de este proceso se brindan diversos episodios que narran el acontecer de la práctica, reivindicando la labor del profesorado, dando voz no solo a los estudiantes si no a los profesores y profesoras donde sus voces han sido silenciadas dentro del ámbito de la investigación educativa.

Así pues, querido lector, te invito a descubrir el origen de esta historia y como es que los niños del grupo tercero “B” de la ESTIC 87 llegaron finalmente a la producción de textos no solo creativos, si no también artísticos.

Episodio 1 En mi luz más íntima¹⁹

La vida no es la que uno vivió
sino la que uno recuerda y
cómo la recuerda para contarla.

Gabriel García Márquez (p.1 2002)

- **La llamada**

Habían pasado algunos meses desde que egrese de la universidad en el 2002 y aún recuerdo esa fría mañana de invierno, cuando me encontraba un tanto desanimada por no conseguir empleo. De pronto, un día sonó el teléfono, era mi papá, quién se encontraba trabajando y pedía hablar conmigo para hacerme una propuesta que jamás imagine que cambiaría mi vida para siempre. —Oye hija, hay 9 horas de inglés aquí en una secundaria de Coacalco²⁰ hay posibilidades de que puedas entrar ¿Cómo vez te animas? — si quieres metemos los papeles— me comentó mi padre entusiasmado.

Mi respuesta fue casi inmediata, —está bien...si quiero — le contesté temerosa y titubeante de solo pensar si hacía bien o mal por no aceptar esta oportunidad de trabajo, porque lo importante en ese entonces era incorporarme al campo laboral, y no quería después arrepentirme por no aceptar esa oportunidad que la vida me estaba dando. Estudié la Licenciatura en Turismo y por el perfil, inglés era la asignatura que podía impartir a nivel secundaria. En aquellos tiempos, la situación era más sencilla y entrar a trabajar en el ramo de la docencia a nivel estatal, casi siempre era por medio de contactos y en este caso mi papá fue el enlace para que lograra colocarme dentro del magisterio. Él fue profesor de matemáticas y durante muchos años fue director de una secundaria. La vacante existía, mi papá conocía a director, el maestro Raúl, con quién me presentó, le llevé mis



¹⁹ En mi luz más íntima Título alusivo al libro “Frida Kahlo en su luz más íntima”, escrito por Raquel Tibol (2005) en donde narra las vivencias de la pintora en torno a sus escritos y sucesos que impactaron su vida.

²⁰ Coacalco de Berriozabal, Municipio perteneciente al Estado de México su nombre proviene del nahuatl significa Lugar en la casa de las serpientes

papeles y al poco tiempo recibí mi primer nombramiento como profesora interina para trabajar en la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial No 87 Pedro Ramírez Vázquez.

Ser profesora de secundaria, no estaba contemplado dentro de mi proyecto de vida, como cualquier egresada del Turismo pensaba en otras cosas como trabajar en el ramo del hotelería o los restaurantes, pero esta industria es compleja, elitista y no pude conseguir un buen trabajo. Tuve otras oportunidades que fueron enormemente satisfactorias para mí, como cuando decidí incorporarme a las filas del Voluntariado del Antiguo Colegio de San Ildefonso²¹ donde fui guía de turistas, aunque para el museo este término no es muy común ya que ahí a los guías se les conoce como docentes porque cada uno de ellos es un maestro que se dedica a enseñar y compartir sus conocimientos con el público, por esta razón, el gafete decía mi nombre y abajo con letras pequeñas la palabra *docente*.

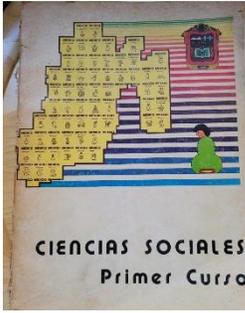
¿Coincidencia o destino? No lo sé, lo cierto es que mi camino ya estaba marcado por la docencia, quizás fueron las circunstancias de la vida las que me pusieron en este camino. En ese entonces tenía dos alternativas, seguir y obtener mi plaza como docente, o buscar oportunidades en el ramo del turismo. Definitivamente decidí quedarme y aprovechar la semilla que mi padre había sembrado en mí.

- **La fuerza del amor, la fuerza de la sangre²²**

Mi llegada a este mundo se vio envuelta en medio de una olla de grillos que comenzó cuando hubo confusiones en mi fecha de la concepción, algunos médicos me esperaban desde noviembre. Mi madre en cambio sabía que llegaría en diciembre. Y así fue, llegué en una bella época en donde los villancicos suenan para anunciar la llegada de las fiestas decembrinas.

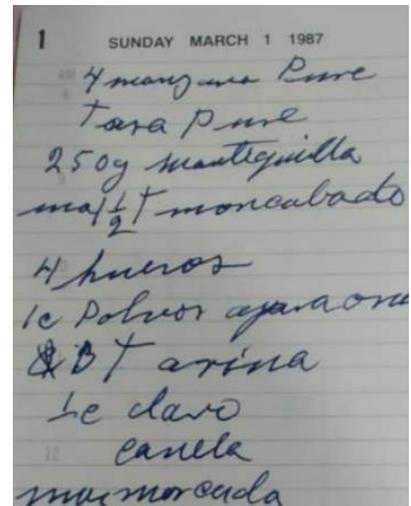
²¹ El Antiguo Colegio de San Ildefonso, es un museo localizado en la Ciudad de México, en el corazón del Centro Histórico, en el número 16 de la calle de Justo Sierra, al museo se le conoce por ser la cuna del muralismo mexicano.

²² Título alusivo a la canción de José José: "La fuerza de la sangre" (1994).



Desde pequeña, siempre estuve ligada a la docencia y por supuesto a la escritura, mi papá fue un profesor que amo su profesión con gran pasión, maestro de la vieja guardia que se entregó totalmente al magisterio y que en algún momento de su vida se desempeñó como escritor, pues colaboró en la elaboración de los libros de texto gratuitos que se repartieron en el estado de México en los años 80s, así que la afinidad que siento por la producción de textos quizás se la debo a él. Mantengo el recuerdo vivo de verlo viajar a Toluca para escribir con gran pasión una gran diversidad de textos encaminados hacia la enseñanza de las Ciencias Sociales de aquellos tiempos.

Bucear en mi vida y ahondar en los recuerdos de mi infancia es tener presente a un ser especial, mi abuelita Estela, una mujer incansable que adoraba las plantas, tejer carpetas y escribir recetas de cocina en una vieja libreta. Mi abuela, otro ser que deja en mí no solo la pasión por la repostería y el tejido, sino también ese afán de escribir por donde quiera, notas, recetas y aquellas cosas que no debemos de olvidar como la lista del mercado o un pequeño papel dentro del monedero dejando un aviso y un teléfono en caso de emergencia, así fue ella, mi pedacito de mamá.



Mis padres, siempre me inculcaron la importancia de tener estudios, de superarme y tener siempre a la mano algo que leer y escribir, hojeaba los periódicos porque llegaban a la casa por medio de una suscripción que mi papá tenía. En nuestro hogar nunca faltó la revista *Proceso*²³, recuerdo como pasaba las hojas hasta llegar al final de las páginas, justo donde había una historieta de sátira política que me gustaba observar, aunque no entendiera la trama, se llamaba *Boogie el aceitoso*²⁴, leía cuentos y comics porque me los compraban: *Archie*, *La Pequeña Lulú*, *Memín Pinguín*, *Las aventuras de Tom Sawyer*,

²³ Semanario de opinión y análisis político, fundado en 1976, fundado el 6 de noviembre de 1976 por Julio Scherer García, Miguel Ángel Granados Chapa, Vicente Leñero y Armando Ponce, entre otros.

²⁴ Tira cómica de Roberto Fontanarrosa, cuyo contenido se encontró basado en el humor negro y armamentismo, en medio de la figura de un asesino sin corazón que siente deprecio por la sociedad.

Mujercitas y Mafalda eran mis favoritas. —¡Mamá más Zo-Pi-Ta! ¡Mamá! — Nos decía papá a la hora de comer imitando a Guille.

Pero ... ¿Sabes? más que leer, me gustaba escribir. ¡Y mucho! Notas, cartas o lo que se me viniera a la mente. En Navidad, llegaban a la casa hermosas libretas decoradas que traían lápices y gomas de colores que olían riquísimo. ¡Como a fresita! Como recuerdo un día que llegó mi tío David, hermano de mi papá, con varios regalos, entre ellos un hermoso lapicero de colores y libretas para escribir y colorear. Parte de estos cuadernitos con adornos, los utilizaba para escribir o jugar a la escuelita. Escribía notas, cartas a mis padres, a mi abuelita Estela, dibujos, frases o cualquier cosa que se me viniera a la mente, incluyendo ¡los Reyes Magos! Escribía y reescribía, revisaba y volvía a escribir, porque quería que mi carta fuera perfecta ¡Todo un módulo de escritura²⁵ dentro de esa pequeña inocencia!

- **And...What's up with the english?**²⁶

Nunca escribí en ningún otro idioma que no fuera mi lengua materna. Como cualquier adolescente tuve un diario que llenaba sus páginas con sucesos de la secundaria, ilusiones, amores platónicos, memorias tristes, angustias de adolescente, siempre eterna soñadora y enamorada incluso hasta de artistas, sueños imposibles en los que solo las cartas eran mi desahogo, cartas que quedaron plasmadas en aquella libreta rosa llamada diario, la cual estaba plastificada y cerrada con un pequeño candado el cual tenía que abrir con una pequeña llavecita que guardaba con recelo.

Pero ¿porque no escribir en inglés? La respuesta es sencilla, el inglés no me gustaba, no lo comprendía a pesar de que desde niña siempre mantuve contacto con el idioma. Primero porque mi mamá era una gran compradora de libros de inglés y segundo por el tipo de educación que tuve, la cual siempre estuvo marcada por escuelas privadas y la lengua extranjera siempre fue una parte fundamental que me acompañó durante todos

²⁵ Josette Jolibert y Christine Sraïky. *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (2009). En pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert el módulo de escritura tiene como finalidad ser una estrategia y herramienta útil para enfrentar a los niños al desafío de producir textos en situaciones reales.

²⁶ ¿Y qué pasa con el inglés?

mis años de estudiante. Aprendí las primeras palabras en inglés gracias a esos libros que había en casa, los dibujos en forma de historietas que contenían siempre me atraían y como es normal en la infancia, terminaba por rayarlos, apropiándome de ellos de forma significativa gracias a sus gráficos.

Recordar mis clases de inglés es ver sentada a esa adolescente que lucha en una batalla incesante tratando de contestar bien los exámenes, en donde cada reactivo consistía en completar frases, ordenar oraciones, en donde las palabras se encontraban en desorden y separadas por diagonales, rellenar los espacios en blanco a fin de atinarle a los auxiliares ¿es *do* o será *does*?²⁷ Realmente no sabía que estaba haciendo y a pesar de que aquellas pruebas venían con esas ilustraciones que de niña me impactaban, con el paso de los años, en nada me ayudaban y terminaba por contestar como pudiera. Lo anterior, sin duda comprueba que la base de la enseñanza del inglés en aquellos años fue estrictamente enfocada a la resolución de ejercicios gramaticales²⁸ a los cuales, no les encontraba ningún sentido.

Todos esos detalles que viví de adolescente me han permitido entender a los estudiantes de hoy en día, pues me veo reflejada en ellos y los comprendo porque sé que aprender un nuevo idioma requiere de tiempo, pues es un proceso que no puede estar ligado siempre a las estructuras lingüísticas por mucho que la morfosintaxis²⁹ como bien le llama Cassany al corazón de la gramática, sean indispensables para comprender una lengua. Puedo afirmar entonces que lo único divertido de aquellas clases de inglés fueron las canciones que la maestra nos enseñaba *Hotel California*, *Every thing I do I do it for you*, *Every Breath you take*³⁰, eran las favoritas de aquel tercer año de secundaria, porque me permitían expresarme, aprender vocabulario y mejorar la pronunciación de las palabras.

²⁷ Auxiliares del tiempo presente simple del idioma inglés

²⁸ Carlos Lomas (1999) en *Como enseñar a hacer cosas con las palabras*, alude a Rodolfo Lenz (1912) quién ya alertaba desde entonces los usos y abusos de la enseñanza gramatical y aconsejaba con una enorme sensatez que la enseñanza de la gramática, si se da, no exceda los límites de la capacidad de los estudiantes.

²⁹ Cassany D, Luna M, y Sanz G (2007) *Enseñar Lengua*. Morfosintaxis, los autores señalan este término como la gramática de la lengua, dominarla significa saber aprovechar los conocimientos a fin de poder expresarse mejor, ya que de poco sirve memorizar una gran lista de verbos, o la composición de una oración si no se aprovechan los mecanismos para hablar y escribir con precisión.

³⁰Hotel California, 1976 a cargo de la banda The Eagles, The Police lanzó en los años 80s Every breath you take (Cada respiro que tomes) Todo lo que hago lo hago por ti, a cargo de Bryan Adams.

- **Those wonderful years**³¹

Estudié la preparatoria en la Escuela Benjamín Franklin³² una escuela solo para señoritas, guiadas y educadas a la más pura y autentica educación bancaria.³³ Realmente en esos años resaltaba en todas sus formas la educación tradicionalista,³⁴ producto de la memorización y la repetición pude aprender cerca de 120 verbos irregulares en inglés en sus tres tiempos, pues era lo que establecía la academia de inglés de aquella escuela. Un acercamiento con el idioma algo estricto pues nadie debía de reprobado. Sin embargo, no todo fue malo, pues de aquella preparatoria adquirí buenos hábitos como el visitar bibliotecas, saber buscar información y con ello hacer investigaciones y producir textos, claro en español, nunca en inglés, porque en ese entonces a pesar de que sabía los verbos continuaba con dificultades para aprender el idioma.

Por aquellos años, había dejado el diario y solo escribía lo que en la escuela nos solicitaban en los exámenes, los famosos *temas a desarrollar* de Geografía e Historia, y si, admito que gracias a ello hoy sea tan descriptiva y se me escape la habilidad de sintetizar y es que en ese entonces entre más se escribiera por obligación era mejor.

No me caractericé por ser una estudiante destacada, la rigidez con la que nos educaron en esa escuela provocó que me costara mucho trabajo. Siempre quise ser médico, así que a la hora de elegir carrera decidí enforcarme en esta área. Pero una cosa es querer ser y otra que tengas la habilidad para ello. Y simplemente no la tuve. Reprobé las materias del área y mis padres preocupados por buscar la solución y orientar a aquella joven que no sabía que rumbo elegir, apoyaron para que repitiera el año, ahora en el área de humanidades.

³¹ Aquellos años maravillosos

³² La Escuela Benjamín Franklin, se ubicaba en la Avenida Insurgentes Norte, a las afueras del metro Potrero. Hoy en día, desapareció después de más de 30 años de antigüedad, cerró sus puertas para siempre a consecuencia de la pandemia.

³³ Educación Bancaria, un modelo pedagógico que Paulo Freire definió como la acumulación de conocimientos que el educando recibe por parte del docente, el profesor representa la figura poseedora del saber y son los estudiantes quienes reciben todo aquello que no saben.

³⁴ Educación Tradicionalista, modelo en donde el docente transmite conocimientos al estudiante, sin que exista una construcción de conocimientos por parte de este.

Del área IV, recuerdo mucho al profesor Enrique López,³⁵ lo recuerdo por muchas cosas, pero la más significativa fue que gracias a él la historia comenzó a gustarme de tal modo que a la hora de decidir que carrera elegir sin dudar mi elección fue la Licenciatura en Historia, fui aceptada en la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, pero el impacto fue grande pues estaba acostumbrada a tener todo lo que un colegio particular te puede dar, las distancias y el haberme enfrentado a una institución tan grande y no saber qué hacer, fue lo que me orilló para abandonar los estudios en aquel diciembre de 1997.

- **Para el desarrollo total³⁶**

Ahí, ubicada en la avenida Callao de la colonia Lindavista, se encuentra mi alma mater, la Universidad del Tepeyac o mejor conocida como: *El Tepeyac*. Con sed de buscar la historia por donde quiera y darme cuenta de que había una carrera que no solo llevaba esta materia, si no también arqueología, antropología, folklore y otras tantas asignaturas que para mí resultaban atractivas, fue que me decidí por estudiar Turismo.

El Tepeyac, una Universidad privada, que recuerdo por su torre del reloj, sus fuentes y aun lado la capilla, en contraste con sus edificios identificados por nombres de santos, que albergaban salones de todos tamaños, caracterizados por tener siempre colgada arriba del pizarrón una Virgen de Guadalupe.



—Se presentan, dicen su nombre y porque se encuentran en esta carrera— Nos decían los profesores al entrar a nuestro peculiar saloncito donde apenas éramos nueve estudiantes. La mayoría contestó: —Porque me gustan los idiomas — Pero ¿cómo iba a decir que me gustaban los idiomas? — Si el inglés nunca me gustó y encima de todo se me complicaba, así que fui sincera y dije: —¡Porque me gusta la historia! — Durante los cuatro años de

³⁵ El profesor Enrique López, fue asesor del área IV, en la Escuela Benjamín Franklin, impartió las asignaturas de Historia de la Cultura y Revolución Mexicana. Que en paz descanse.

³⁶ Lema de la Universidad del Tepeyac.

la licenciatura, la mayor parte de la producción de textos fue enfocada hacia la escritura de recetas de cocina que teníamos que entregar para la asignatura de Gastronomía o bien elaboración de itinerarios de viajes ficticios que nos solicitaban.

Quizás lo que mencione suene fuerte ...pero... decir que el inglés y el francés los estudie por gusto en aquel entonces, es mentira, fue la necesidad la que me orilló a estudiarlos porque para titularme en la licenciatura era necesario tener el dominio de ambas lenguas, las exigencias del mundo globalizado y las ideologías neoliberales provocaron que una *super lengua*³⁷ como el inglés se convirtiera en un idioma indispensable para la titulación de cualquier profesionista.

Así fue como llegué a Harmon Hall³⁸ y fue ahí cuando por primera vez comprendí esta lengua. Las clases eran divertidas. La gramática estuvo presente, combinada con las prácticas orales y escritas como base. Comencé a producir textos en inglés por primera vez en mi vida. En clase hacíamos cartas, llevamos un diario donde escribíamos lo que hacíamos el día anterior para practicar el tiempo pasado, escribíamos sobre nuestras metas y objetivos, vida cotidiana, entre otros, toda la practica fue oral y escrita bajo situaciones reales ¿Y que crees? fue así, que me comenzó a gustar el inglés. Definitivamente fue en etapa donde el idioma impactó mi vida, porque llegó para abrirme las puertas a otros mundos que no conocía y que no estaban dentro de mis planes... compartir mis conocimientos con los jóvenes de secundaria.

- **Caminito de la escuela**³⁹

Ahora ya sabes porque mi padre me hizo esa llamada para saber si quería dar clases de inglés. Si bien decidí quedarme en la docencia, debo reconocer que en un inicio no me gustaba. Esa fue la primera vez que conocí una institución oficial de educación básica. Estaba acostumbrada a las escuelas bonitas, con aulas limpias, sillas bien ordenadas y

³⁷ Donaldo Macedo, Bessie Dendrinós y Panayota Gounari en su libro *Lengua, Hegemonía y Poder* lanzan al inglés como una super lengua que debe ser adquirida por todas las sociedades que aspiran a una competitividad en el orden económico del mundo globalizado.

³⁸ Escuela Particular especializada en la enseñanza del inglés

³⁹ Caminito de la Escuela canción infantil de Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri (1956).

¡hasta imágenes de la Virgen de Guadalupe en cada salón! Esta escuela la veía sucia, recuerdo como el primer día me pregunté a mi misma ¿Dónde estoy? Pues veía tanta basura arrinconada en los canales de las escaleras, y además de ello, las paredes pintadas, las bancas y pizarrones maltratados e incluso grafiteados. No fue fácil, asimilar el nuevo ambiente que me esperaba, era mi primer trabajo al cual poco a poco y con los años fui tratando de acostumbrarme y claro, a la escuela, le fui tomando cariño.

El primer día me presentaron con los niños de primer año, eran 53 niños observándome fijamente, ¡Dios! ¡Trágame tierra! ¡Quería salir corriendo!, pero ya estaba ahí. Me costó trabajo, sí y bastante pues no tenía las bases de una formación docente y lo único que podía hacer era improvisar, porque tenía el conocimiento, pero no las estrategias y las técnicas de la enseñanza que los docentes normalistas o pedagogos poseen.

Impartí clases dando lo que había aprendido en Harmon Hall, verbos, vocabulario, gramática, expresiones orales y escritas, entre otras. Les enseñé a presentarse de manera escrita y oral tal y como me habían enseñado en la academia. Así, al observar como escribían me di cuenta de que los niños no sabían y les costaba mucho trabajo, porque combinaban palabras en español y en inglés y muchas veces expresaban incoherencias fuera de la realidad. Esto es un punto importante porque hasta la fecha continúan haciéndolo, y es debido a que no poseen la competencia comunicativa⁴⁰ que les permita producir un texto en inglés.

Los tipos de escritura que comencé a practicar con los estudiantes fueron trípticos, descripciones de fotografías de sus familias, presentación de ellos y de sus padres o hermanos así como personajes famosos y vida cotidiana. En el pizarrón escribía el modelo de escritura a seguir, los chicos escribían todo acerca de ellos, había una revisión y una corrección para después pasarla a un producto final, una lámina con su foto, para comentar de forma oral con todos los compañeros. Esta fue una de las primeras

⁴⁰ Competencia Comunicativa. Hymes(1971) citado en Lomas (2017) define la Competencia Comunicativa como un saber cuándo hablar, cuando no y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de que forma, de ahí que no se trate de aprender a escribir enunciados gramaticalmente correctos sino también el saber utilizarlos bajo contextos reales de comunicación y de saber si son apropiados.

estrategias que emprendí para hacer que los chicos no solo pudieran escribir, sino también a expresarse de manera oral frente a sus compañeros.

Tarde muchos años aprender a dar clases, fui empírica y aprendí de la práctica, de los libros de texto, del libro del maestro, de la revista *The teachers Magazine*⁴¹, de materiales diversos y de ocurrencias que se me venían a la mente con tal de hacer las clases amenas y divertidas, cantábamos, recortaban, salíamos al patio a trabajar, hacían maquetas, escribían sus gustos y preferencias, les llevaba copias, en fin, tanto como se me pudiera ocurrir para que aprendieran.



- **El parteaguas de mi vida**

Es bien cierto que la pandemia por COVID -19⁴² fue una de las etapas más crudas y crueles que vivimos en todo el mundo, conocí al bicho en vivo y a todo color cuando mi mamá enfermó en una de las etapas más críticas de los contagios ...diciembre del 2020, verla enferma y hospitalizada ha sido lo peor que he pasado en toda mi vida, lejos de aquel incidente puedo decir que la pandemia me trajo enormes beneficios, porque fue el parteaguas que me hizo cambiar y tomar serias decisiones en cuanto a mi formación profesional. La situación que vivíamos me orilló a querer transformarme, comencé a tomar cursos de actualización llamados MOOC⁴³ a fin de entrar en lo nuevo que se veía venir, la educación a distancia⁴⁴.

⁴¹ Revista Argentina de editorial Ediba, este instrumento didáctico cuenta con una gran colección de revistas para maestros, de entre las que destacó Maestra Infantil y Maestra Primaria con recursos e ideas muy útiles para aplicar en el aula. En <http://palabritasdemaestra.blogspot.com>

⁴² COVID-19 o virus del SARS-COV 2, dio comienzo en diciembre del 2019, en la Ciudad de Wuhan China. El 30 de enero del 2020 fue declarada emergencia mundial estableciéndola como una pandemia, siendo considerada un problema grave de salud pública.

⁴³ MOOC es el acrónimo en inglés de Massive Online Open Courses (o Cursos online masivos y abiertos) Es decir, se trata de un curso a distancia, accesible por internet al que se puede apuntar cualquier persona y no tiene límite de participantes.

⁴⁴ Educación a Distancia, método que se empleó sobre todo al comienzo de la Pandemia, para aplicar los procesos educativos vía remota con soportes tecnológicos como plataformas en internet.

En la primavera del 2021, aun en confinamiento, vi la convocatoria en redes de la Maestría en Educación Básica, con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria en la Universidad Pedagógica Nacional, pensé que sería una buena oportunidad, así que decidí hacer el intento. Redacte mi anteproyecto en donde proponía un sistema de enseñanza a base de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)⁴⁵ enfocado a niños de primero de secundaria, en mi anteproyecto, hacia una crítica al sistema de enseñanza del inglés en las escuelas públicas del país, a decir verdad, no estaba nada alejada de lo me esperaba en la MEB.

Pasé todas las etapas, la Doctora Olimpia González Basurto, pionera de esta maestría fue la persona que me entrevistó, me explicó en qué consistía esta línea, me habló acerca de la Investigación Biográfico Narrativa y de Pedagogía por Proyectos. Pero para ser honesta no le entendí nada y lo único que me quedó claro es que trabajaríamos con los estudiantes a base de proyectos, pero nada que ver con la estrategia que conocía.

- **Educar para transformar y transformarse duele**

Los inicios en esta maestría fueron amargos, sentía que no podía con tanto, en primera porque tenía veinte años que había dejado de ser estudiante, los días pasaban y cada día el torbellino de lecturas eran sumamente complicadas de entender, mi formación fue otra y desconocía la epistemología de la educación, y no se diga de autores, muchos de ellos si bien los había escuchado, no me había tomado la delicadeza de analizarlos y todo paso que, gracias a esa falta de actualización docente, las primeras clases fueron para mí un estrés total. —*¡Estás empolvada!*—! Eran las palabras que usaba mi mamá para darme ánimos.

Gracias al impulso y motivación que mi mamá me dio y además de mis deseos de conocer y aprender nuevas cosas y por no defraudarme a mí misma, fue que continúe por este sendero, el cual se iba moldeando y tomando forma para dar origen a lo que hoy conozco

⁴⁵ Aprendizaje Basado en Proyectos, serie de aprendizajes dirigidos por el docente divididos por etapas en donde los estudiantes resuelven diversas problemáticas apoyándose de sus intereses.

como: *Pedagogía por Proyectos*.⁴⁶ Poco a poco me fui adentrando en lo nuevo, desempolvándome, sacudiendo mis marañas con la lecturas que aún eran complicadas, conociendo nuevos términos que no eran tan familiares para mí, además de analizar a profundidad la influencia del Neoliberalismo en la Educación y el análisis de las reformas que han trastocado el mundo educativo en México en conjunto con los organismos internacionales. Y con ello dando inicio al primer capítulo de esta tesis.

El primer trimestre no fue fácil, situación que me orilló a repensar O te vas o te quedas y te brindas una nueva oportunidad. Mi objeto de estudio lo tenía claro, derivado de ver las carencias lingüísticas que poseen los estudiantes. Sin embargo, al no saber lo que tenía que hacer en los bloques y en mi primer capítulo de la tesis, fue que comencé a tropezar.

- **Una mujer de lucha**

Había que resignificar esas caídas, a partir del segundo trimestre tuve como tutora a la Doctora Olimpia González Basurto la cual fue un parteaguas en este cambio, porque fue la mujer que verdaderamente sacudió mis telarañas. El primer capítulo de esta tesis lo volví a hacer con ella en un periodo en donde la mayoría descansaba, ambas trabajamos incesantemente para sacar adelante el trabajo.

Su tutoría era estricta, pero me acostumbre a trabajar bajo su presión teniendo una mejor visión de lo que tenía que hacer ya que estaba más centrada y comenzaba a ver con madurez lo que tenía que hacer; gracias a sus consejos y tutorías, el segundo trimestre fue más fácil. Prepare mi Diagnóstico Especifico y mi tema de estudio, se convirtió ahora en objeto de estudio. La producción de textos creativos en inglés. Ya en tercer trimestre al preparar mi fundamentación teórica conocí más a profundidad a diversos autores especialistas en la enseñanza de la lengua como fueron: Carlos Lomas (1999), Daniel Cassany (2007), Jeremy Harmer (1998), Delia Lerner (2001), entre otros. Aquí, en este

⁴⁶Josette Jolibert y Christine Sraïky. *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (2009). Pedagogía por Proyectos Metodología didáctica de aprendizaje guiada bajo un enfoque constructivista cuya finalidad es formar niños lectores, comprendedores y escritores de textos.

posgrado, descubrí términos como la *ansiedad lingüística*⁴⁷ que impacta en los estudiantes a la hora de hablar y escribir un texto, supe por primera vez de Jim Cummins y su *teoría de la interdependencia lingüística*⁴⁸ al interactuar con otras lenguas distintas a la materna.

Un trimestre antes de mi Intervención Pedagógica, un perro mordió mi brazo y me tuvieron que operar. Por segunda vez en mi vida, estaba dentro de un quirófano y a los 20 días de recuperarme de esa operación, me contagié por primera vez de COVID-19. Y nosotros... ¡En pleno tercer trimestre! Tratando de sacar adelante el cuarto capítulo de la tesis. Había que sacar a flote mi fortaleza y nuevamente volver a ser resiliente y como dicen por ahí, ni tiempo para reposar las enfermedades tuve.

- **La Intervención Pedagógica cargada de sorpresas inesperadas**

Iniciar el cuarto trimestre fue accidentado y con noticias que desestabilizaron mi andar por esta maestría. El impacto de regresar por primera vez a clases presenciales después de la pandemia fue grande, además de ello, tuve que negociar de nueva cuenta la Intervención Pedagógica debido a un cambio de director en la escuela donde trabajo. Pero el último sobre salto fue el peor de todos, la Dra. Olimpia, ya no sería más mi tutora, pues su tiempo en la Universidad había terminado para disfrutar de su jubilación. Creo que para todas sus tutoradas fue difícil de aceptar, pero debíamos continuar el camino y seguir con esta aventura. Poco a poco fui adaptándome y logré hacer un buen equipo con mi nueva directora de tesis, la Maestra Betsi quién gracias al incondicional acompañamiento que me brindó durante el segundo año de la maestría pude seguir adelante y no darme por vencida.

⁴⁷ Ansiedad Lingüística, término acuñado por Stephen Krashen (1984), quién la define como un término que se utiliza para identificar a una persona cuando tiene miedo o nervios para expresarse en una lengua que es distinta a la materna.

⁴⁸ Interdependencia Lingüística, termino atribuido a Jim Cummins (1979) en donde el aprendizaje de ambas lenguas tanto la materna como la extranjera se encuentran unidas entre si mismas y su dominio dependerá del desarrollo cognitivo y habilidad para el dominio de ambas

La intervención no fue sencilla, el quinto y sexto trimestre fueron duros, porque me hicieron topar con mis propios temores, demonios e infinidad de cosas, porque es difícil dejar de ser quién eras para convertirte en otra persona diferente, simplemente es duro dejar de ser oruga y convertirse en mariposa. No aceptaba Pedagogía por Proyectos y en cierta forma había una resistencia en mí que se oponía a lograr ese cambio. *Educación para transformar* es el lema de la Universidad Pedagógica Nacional y vaya que la Maestría en Educación Básica y Pedagogía por Proyectos crearon una transformación en mí existir porque con el pasar de los meses fui creciendo al mismo tiempo que transformaba mi práctica.

No soy maestra normalista y mucho menos pedagoga, pero si de algo estoy segura es que el hecho de haber pertenecido a esta honorable institución fue lo mejor que me pudo haber pasado en estos tiempos. Porque fue aquí donde por primera vez aprendí a ser docente, la Universidad me brindó las bases que necesitaba desde hace años. Detrás de esta transformación y resignificación de mi práctica hay horas de desvelo, de lágrimas, angustias, estrés, sacrificios, de risas y convivencia sana con mis compañeros, en donde el afán de compartir los alimentos como una familia, siempre estuvo presente, en donde el budín que un día mi abuela me enseñó a hacerlo cuando era niña, nos acompañó durante los encuentros para disfrutarlo con un buen vaso de café. Hubo también infinidad de incidentes críticos en la escuela y con los chicos. Pero dentro de todo esto, también hay muchísimas satisfacciones al ver todo lo que se construyó a lo largo de estos dos años.

Agradezco infinitamente a todos estos chicos del grupo Tercero B de la generación 2020-2023, quienes me enseñaron a transformarme como docente. Fui su maestra, pero también ellos fueron mis más grandes maestros, porque las lecciones que me dieron fueron duras, eran mi espejo, porque si actuaba de un modo, ellos lo repetían, me hicieron ver mis aciertos y mis errores, lo que me permitió crear en mí un cambio. Y ahora te invito a ti lector a continuar leyendo la misión que emprendí con todos ellos y lograr que escribieran el inglés de una forma auténtica e inigualable.

Episodio 2 Regresar a clases presenciales ¿Y ahora?

SÍ SE PUEDE. SE PUEDE lograr que los docentes y las
Instituciones educativas cambien
SIEMPRE QUE...se creen las “condiciones facilitadoras”
Que lo permitan y lo apoyen

(Jolibert y Jacob. 2015, p.15)

- **Estampas de una escuela**

Habían pasado cerca de dos años y medio cuando a consecuencia de la pandemia las aulas se cerraron. El tiempo paso y de nueva cuenta regrese a Coacalco, municipio donde se localiza la escuela, en el Estado de México.

Coacalco es custodiado por la sierra de Guadalupe, e identificado por la clásica Avenida José López Portillo⁴⁹, vía de tránsito industrial donde el ruido no cesa en ningún momento porque miles de personas viajan desde diversos puntos, ya que esta importante arteria, conecta con la enorme ciudad de México y los estados de Hidalgo y Querétaro.

Aquí, justo en este lugar, si te vas por todo el Eje 8⁵⁰, se localiza la colonia Unidad Habitacional San Rafael. o San Rafael, como se le conoce comúnmente. Sus viviendas, se distinguen por sus incontables y muy peculiares edificios de ladrillo rojo, mismos que se organizan para mimetizar el ruido urbano de tan ajetreado municipio y con ello, resaltar la vida cotidiana de sus habitantes. Es aquí, donde se encuentra enclavada la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N°87 “Pedro Ramírez Vázquez”, defendida por unos enormes pinos, que, en su papel de guerreros, la cobijan y la abrazan, provocando un inmenso frio, que a veces cala hasta los huesos.

La ESTIC 87, como la conocemos, es envuelta en un ramillete de sonidos y colores porque al llegar a la comunidad, se percibe el rocío de las mañanas seguido del clásico olor a tierra mojada, que contrasta con el canto de los pájaros, quienes se unen para

⁴⁹ Vía López Portillo, arteria que cruza los municipios de Ecatepec, Coacalco, Tultitlán y Cuautitlán Izcalli.

⁵⁰ Eje 8 Arteria vial perteneciente al municipio e Coacalco.

dejar escuchar al señor de los tamales —¡Taaamaaaalees, las ricas tooortas de taamaal! ¡Es toda una orquesta! Que comparte partituras con la aplanadora de carne del señor del pollo.

En la explanada, también se encuentra la papelería, un par de tiendas, y sí, un local cerrado en donde nos hace falta Doña Chayo y Don Gustavo, quienes, hasta antes de la pandemia, vendían jugos y tortas a los niños y a los maestros de la escuela. ¡Y claro y no podría faltar el Coco! Un perro blanco de un denso pelaje, cuya facha de perro guerrero domina siempre la plazuela y con su pose de Duque, pareciera, que da la bienvenida al fraccionamiento.

- **Cómo un Ave Fénix⁵¹**

Fue la mañana de un 29 de agosto de 2022, cuando me enfrenté por primera vez a la escuela. Dos años y medio pasamos dando clases a distancia, por lo que te preguntarás ¿Por qué tanto tiempo en casa?

El plantel tiene casi 35 años de antigüedad ¿Te imaginas? ¿Cuántos secretos guardará entre sus paredes? ¿Cuántos gritos parlanchines de los niños se habrán quedado entre sus aulas? Un 19 de septiembre de 2017, la furia de la naturaleza nos sorprendió con un terremoto, ese día el edificio quedó dañado. La consecuencia de este daño la vimos cuando llegó la pandemia quien terminó por deteriorarla más debido al abandono que sufrió cuando nos confinamos en nuestras casas.

Así pasaron dos años y medio cuando resurgimos como el Ave Fénix, para renacer de aquellas cenizas, la escuela se levantó con nuevas aulas, quizás con condiciones limitadas y escasos espacios, seis aulas que albergan a ciento sesenta estudiantes en seis grupos. Hasta hace algunas décadas, la escuela era enorme, se contaban con nueve grupos, áreas verdes para sacar a los niños a trabajar, patios grandes, canchas deportivas, aulas telemáticas. Ahora nuestra escuela es pequeña, la matrícula se redujo

⁵¹ Ave Fénix, enigmática ave que a partir de las cenizas de su propia destrucción posee la capacidad de resiliencia para elevarse nuevamente de manera majestuosa.

tanto que muchos piensan que la institución ya no funciona. Pero si ¡Aquí seguimos! ¡Al pie del cañón! atendiendo ahora en nuevos espacios ubicados en donde antiguamente era la dirección y la supervisión. Y ¿de la antigua escuela? Está quedó en ruinas, a la espera de que algún día vuelva a visitarnos el Instituto Mexiquense de la Infraestructura Física Educativa,⁵² y se dé cuenta de que nuestra institución necesita ser reconstruida.

Mientras docentes y estudiantes vivimos nuestra vida cotidiana en espacios muy pequeños, no contamos con sala de maestros por lo que es muy común que nuestras horas libres o asignadas⁵³ las tengamos que pasar en los pasillos de la escuela, sentados en unas frías bancas de fierro, apoyados sobre una mesa en donde ponemos nuestros instrumentos de trabajo. Así vivimos el día a día dentro de una cotidianidad en donde todos vemos lo que los maestros trabajan y lo que los niños hacen porque los espacios son tan reducidos que alcanzas a ver muy bien cada uno de los salones.

- **These days**⁵⁴

Es curioso que como canción de Bon Jovi⁵⁵, These days, así fueron aquellos días, los primeros días de la intervención, recuerdo esa pequeña frase de la melodía, susurrándome así: She came looking for some shelter with a suitcase full of dreams. *Ella vino buscando un refugio, con una maleta llena de sueños.* Y es que así llegué aquella mañana del 29 de agosto de 2022 a un refugio al cual le he tomado cariño, con una maleta llena de sueños por cumplir, entre ellos, dar marcha a la Intervención Pedagógica.

No te puedo mentir que para mí fue un tremendo impacto regresar a clases presenciales después de dos años, me sentía tan rara y extraña de volver a un salón y enfrentar de nuevo a los adolescentes. Y además de eso... ¡Teníamos nueva administración! Un

⁵² IMIFE Instituto Mexiquense de la Infraestructura Física Educativa, es un organismo que se encarga de la rehabilitación de espacios educativos en el Estado de México.

⁵³ Horas Asignadas. Al momento de reducir la matrícula, los grupos en automático disminuyeron, por lo que todos los profesores quedaron sin impartir la totalidad de sus clases, a fin de cumplir con toda su carga horaria, las horas fueron asignadas, es decir se cubrían o utilizaban para llevar a cabo trabajo personal ya sea planeaciones o alguna actividad que tuvieran pendiente.

⁵⁴ These days Aquellos días, Título alusivo a la canción del cantante Bon Jovi (1995)

⁵⁵ Bon Jovi Artista estadounidense cantante de música de rock.

nuevo director, al cual le tenía miedo, sentía temor abordarlo y contarle mis planes de la intervención, sin embargo, había que hacerlo así que tartamudeando le compartí mis sueños y lo que pretendía hacer con el grupo en el cual intervendría. — Puedes hacer todo lo que quieras, pero dentro de la escuela...salidas ¡No!— Me contestó rotundamente. Supe en ese momento que, aunque por más que insistiera, debía acatar las decisiones de mis autoridades.

La moneda estaba puesta en el aire. Eran dos grupos de tercero, uno más inquieto que el otro, mis compañeros me decían que el “A” era el *mejorcito*, con buen aprovechamiento. — ¡Son muy educados! ¡Son cumplidores! ¡Me decían los profes! — Pero como la mariposa que escoge sus flores favoritas, me identifiqué con el grupo de 3°B, si, el más inquieto, y es que el ambiente en esos momentos lo sentí más agradable, más cordial, aunque en aprovechamiento no se contaban con buenos resultados. Pues existía un importante rezago escolar derivado de la pandemia así que mi desafío sería aún más grande, porque había que atender todas esas secuelas educativas, aunado a que también existían jóvenes con situaciones específicas como el tener una estudiante con Mutismo Selectivo⁵⁶ o alguna otra Barrera para el Aprendizaje y la Participación (BAP).⁵⁷

Es así como comencé a creer Feuerstein, recordando la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, en donde los niños con bajo rendimiento escolar también están abiertos al cambio, porque progresan gracias a su entorno y a la interacción activa en conjunto con otras fuentes de estimulación, en este caso sería la Intervención Pedagógica.

Guiada bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, lo primero que lleve a cabo fueron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje,⁵⁸ lo que me permitió preparar el terreno

⁵⁶ Mutismo Selectivo Trastorno en donde los niños al exponerse ante determinadas situaciones no hablan y solo lo hacen cuando se sienten en ambientes seguros que les brinden seguridad.

⁵⁷ BAP Barrera para el Aprendizaje y la Participación. Este término se emplea para detectar los obstáculos que dificultan el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes, pueden ser barreras de tipo actitudinal. Metodológicas, organizativas y sociales.

⁵⁸ Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. Condiciones que permiten la formación de personalidades y construcción de los aprendizajes por medio de diversas estrategias como, reorganización del salón de clases, la presencia de múltiples textos en el aula, la estimulación de una vida cooperativa activa que permite crear un ambiente grato y alentador que facilita la disciplina. (Jolibert y Sraïky 2009).

para la formación de una Vida Cooperativa dentro del aula⁵⁹ y más adelante una vida en proyectos. Adaptar a los niños al cambio y transformar sus personalidades fue toda una hazaña. Pero tal como Jolibert y Jacob lo habían propuesto, en primera instancia y desde el primer día de clases, reorganizamos el salón de clases,⁶⁰ por lo que les pedí que moviéramos las bancas y olvidáramos la vieja costumbre de vernos las nuca y las espaldas.

—Chicos, nuestra clase será diferente, vamos a romper esas filas y trabajaremos en círculo ¿Cómo ven? ¿Les agrada la idea? ¡Anden vamos todos! — les expresé cuando en ese momento, los niños entre la timidez y el temor por la escuela se levantaron. Ese silencio ensordecedor, se interrumpió por el típico jaloneo de las bancas, aquellos fierros rechinaban a los compas de los muros amarillos nuevos y recién pintados.

—¿Observan?, — les mencioné, —¿A qué no se habían visto sus caras verdad? — ¿Ya se conocían? —Pregunté. Su respuesta fue negativa y argumentaron que nunca se habían visto en persona y que su único contacto era mediante sus clases virtuales. Observé en ellos alegría, algunos chicos inquietos trataron de llamar la atención, muchos con risas nerviosas que ocultaban debajo de sus cubrebocas, todos me observaron fijamente a la espera de recibir alguna otra instrucción.

Para romper el hielo, nos presentamos y jugamos expectativas y temores⁶¹ una dinámica que Lucero Lozano ofrece al momento del encuadre y que fue muy útil para entender el sentir de los estudiantes. Dividí el pizarrón en dos, y de un lado escribí expectativas y del otro lado temores y así fue como comenzamos.

⁵⁹ Vida Cooperativa ambiente en donde los niños se vuelven autónomos, adquieren hábitos que les permiten autorregularse y se mantengan al tanto de lo que su salón requiere.

⁶⁰ Jolibert y Jacob, señalan la importancia de crear ambientes gratos y agradables reubicando el mobiliario a fin de evitar las filas tradicionales de un salón de clases, dando un salto a la originalidad de mover las bancas ya sea en círculo, equipos, herradura, según el ambiente que se esté trabajando.

⁶¹ Expectativas y Temores, dinámica de la autora Lucero Lozano (2003), especialista en enseñanza de la lengua en donde los estudiantes dividen en dos el pizarrón, de un lado escriben expectativas y del otro lado temores a fin de analizar las experiencias propias de los estudiantes ante el mundo escolar en el que se enfrentan, regularmente se hace al inicio del ciclo escolar a manera de enfatizar el encuadre.

—Tenemos miedo mencionaron en coro —¿De qué? —¿Por qué tienen miedo? Pregunté preocupada cuando en ese momento, invadió de nueva cuenta el silencio comenzando a surgir las exclamaciones:

—¡Porque no sabemos inglés! —dijo Jared en medio de la incertidumbre, cuando de repente Fátima comentó: —tenemos miedo a la escuela presencial — Tenemos pena y miedo a equivocarnos exclamó Uziel. —¡Ansiedad! maestra— exclamó Antonio muy asustado.

¡Vaya sorpresa! la lista de temores fue extensa. Traté de tranquilizarlos, pues estaban muy ansiosos, por lo que ese día comprendí y vivencí por primera vez aquel término que Krashen había establecido, la ansiedad lingüística, ese estado anímico que el autor había planteado verdaderamente influye en los estudiantes de manera exponencial a la hora de aprender segundas lenguas, pues estos dependiendo de su aprendizaje producen barreras que crean bloqueos mentales que les impiden expresarse y por el contrario se muestra desconfianza entre los jóvenes. Y eso es lo que les estaba afectando, esa falta de confianza y timidez se mostraba muy acentuada.

Empecé por lo más básico. —No tengan miedo— les dije, — Hoy vamos a aprender a saludarnos, por lo que comencé a implementar en ellos algunas frases de saludos en inglés para practicar varias veces y así romper la barrera del silencio y generar en ellos un ambiente de confianza y seguridad.

Poco a poco fuimos creyendo en nosotros mismos.

Pues debo confesar que también estaba asustada

¡Estaba en una Intervención! Y temía hacerlo mal,

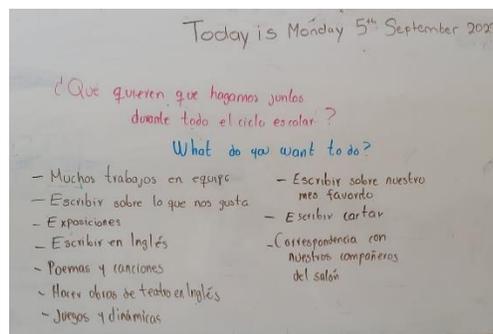
pues al igual que ellos, ¡También estaba nerviosa!

Durante las primeras semanas construimos nuestros

acuerdos de convivencia y conformamos nuestro

Proyecto Anual⁶² Para ello, escribí en el pizarrón la

siguiente pregunta tanto en inglés como en español: ¿Qué quieren que hagamos juntos



⁶² Proyecto Anual. Proyecto donde el profesor solicita a los estudiantes que propongan mediante una lluvia de ideas, lo que ellos quisieran realizar durante todo el año, con base a los contenidos que quieren aprender durante el desarrollo de su formación académica.

durante todo el ciclo escolar? ¿What do you want to do? La lei en voz alta y les dije, —
¿What do you want to do? ¿Qué les gustaría hacer?

Los jóvenes al inicio eran callados, tímidos, no hablaban con nadie, no existían lazos de amistad. Pensaras que era apatía. Pero realmente no tenían ni idea de que contestar y ese típico silencio nuevamente se hacía presente y a veces era muy incómodo, me desesperaba, porque en esos momentos hubiera querido que contestaran con entusiasmo, pero no fue así. Traté de tranquilizarme porque recordé las palabras de Lucero Lozano quién secreto me susurró al oído que aún existen estudiantes mecanizados a la usanza de la educación tradicional esperando a que el maestro imponga las actividades. ¡Y claro! nosotros como docentes, también estamos acostumbrados a tener el control dentro del salón de clases, no puedo evitar decirte que estaba muy nerviosa y lance esta pregunta llena de miedo e incertidumbre por saber que me iban a contestar.

Fue muy complicado que respondieran a la pregunta, pero finalmente los alenté ¡Y lo lograron!

Jared exclamo: — ¡Muchos trabajos en equipo! — ¡Claro, en eso van a consistir nuestras clases haremos muchos trabajos en equipo! Les dije sorprendida porque realmente de eso se tratarían nuestras clases. Así fueron surgiendo las ideas. Santiago, un chico de mirada simpática y con unos enormes rizos que alborotaban su cabeza mencionó: — ¿Puedo decir una idea? — ¡Claro por supuesto! — Exclamé — ¡Es que, si la digo, todos me van a decir que no!
— ¿Pues que propones?
A lo cual contestó: — Que hagamos muchos exámenes.
Entonces el grupo le respondió muy molesto: ¡Ay no, no, no! ¡Fuera, Fuera!

Las propuestas de los chicos habían quedado plasmadas y en un abrir y cerrar de ojos ya teníamos los primeros lienzos de nuestras paredes textualizadas,⁶³ que se adornaban con frases como: escribir sobre lo que nos gusta, escribir en inglés, escribir cartas, y como un espejo mágico, justo ahí se veía reflejada ¡La producción de textos!

⁶³ Paredes Textualizadas (Jolibert y Jacob 2015) lo definen como espacios funcionales al servicio de la expresión y aprendizajes de los niños. Cada texto es construido por los estudiantes en beneficio de la clase o el proyecto que se esté llevando a cabo.

- **¡Vida Cooperativa al fin!**

Es bien cierto lo que dice Judith Kalman⁶⁴ que la competencia comunicativa se aprende por medio de las relaciones sociales y afectivas porque la interacción social es un factor importante. Y eso era lo que les hacía falta a los chicos, después de tanto tiempo de estar encerrados en sus casas, sin poder interactuar con otras personas, era lógico que vinieran temerosos, llenos de angustia ante lo desconocido. La constante en los primeros días fue el temor a expresar sus ideas las cuales prefirieron callar, y esconder debajo de un cubrebocas. Pero Pedagogía por Proyectos, fue la estrategia que pudo sacar a los chicos adelante, porque los ayudó a conocerse y construir los primeros lazos de amistad.

Una mañana de septiembre, les platicué sobre la dinámica del cuadro de cumpleaños como siguiente Condición Facilitadora para el Aprendizaje ¡La aceptaron con un enorme gusto! Porque sabían que celebraríamos sus cumpleaños. Ya para esos días fuimos tomando confianza. Traté de conocerlos mejor y llamarlos por su nombre. Así fue como descubrí un grupo de cinco señoritas que se sentaban siempre juntas. Desde el día que las conocí, tuve la intuición de que siempre contaría con ellas, porque su empeño era entusiasta tratando de participar y estar atentas en todo: Fátima, Rubí, Tania, Lucero y Dara ¡Mis mejores aliadas!

Para la creación del cuadro de cumpleaños fomenté en ellos los primeros inicios de una escritura artística que explotara su creatividad. Trabajamos como *hormiguitas* en donde todos proponen y dan sus ideas. Fátima, Lucero y Rubí practicaron los meses del año en inglés, ordenando por fechas los cumpleaños de los compañeros.

⁶⁴ Kalman Judith. (2004). *¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas, en Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*. Para la autora, el aprender a hablar es más que la construcción del sistema lingüístico, es también aprender a participar en la vida comunicativa de una comunidad: es saber qué decir, cómo y cuándo decirlo y a quién.

Mientras tanto Dara y Tania se aliaron junto con Héctor, Brandon, Rodrigo y Santiago, quiénes también repasaron los meses del año, pero acomodando letras en el suelo. ¡Parecía que jugaban rompecabezas! Cada estudiante fue adoptando un rol, —¿Y yo maestra que hago? Ya terminé maestra ¿Y ahora qué más? — Eran las preguntas constantes de todos.



Recuerdo bien a Porfirio, un joven tímido que las primeras semanas la pasaba solo en los recesos. Ese día, producto de que habíamos establecido los roles de la vida del curso tomó una escoba y comenzó a barrer el salón, limpiando aquellos papeles que volaban producto del trabajo de los demás. Tiempo más tarde, Porfirio se convertiría en un chico que abrió la socialización de todo el grupo, pues a raíz de ello todos comenzaron a interactuar de manera más afectiva.



Sofia y Morgan quienes desde un principio observé que estaban formando un lazo fuerte de amistad. En medio de su timidez, ambas se acercaron y con una voz temblante me susurraron al oído —¡Maestra que más! — ¿Qué les parece si hacemos frases del salón? ¡Classroom Language⁶⁵ ¿Cómo ven? — Les proporcioné materiales, alguna que otra idea y el resto, se los dejé a ellas. —Ustedes decidan como quieren qué quede, distribuyan todo a modo de qué se vea lindo— les mencioné un tanto incrédula de solo pensar que sería lo que harían y dejarles totalmente el control. Sin embargo, recordé a Carlos Lomas⁶⁶, quién alguna vez mencionó que era necesario que los aprendices se vieran comprometidos a composiciones escritas reales que les permitan analizar sus conocimientos.

⁶⁵ Classroom Language. Lenguaje en el salón de clases

⁶⁶ Lomas Carlos (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación Lingüística.*

Mi mirada se dirigía hacia todo el salón, observando el caos ¡Todos estaban levantados! Hacían mucho ruido y por un momento temí que me fueran a llamar la atención o incluso perder el control del grupo. Ese desorden me provocó inseguridad. Pero las palabras de Judith Kalman fueron nuevamente las que me tranquilizaron cuando me dijo que tenía que estar preparada para aceptar un cierto nivel de ruido en la clase ya que no se puede exigir el silencio y la colaboración al mismo tiempo.

Tuve confianza en mí misma y solo les dije: — ¡Chicos, recuerden que, dentro del desorden, hay un orden!

La actividad fue dinámica, algo extensa, pero fue la pauta que marcó un antes y un después, porque gracias a eso mutuamente nos comenzamos a conocer, así llegué con Miriam, la niña con mutismo selectivo, a la cual traté de incorporarla al trabajo porque observaba que solo nos miraba fijamente sentada desde su lugar, pero la chica no contestó, hablar con ella era dejar escapar palabras al viento porque en ninguna circunstancia podía obtener respuestas de ella. ¡Realmente era desesperante! Entonces, los jóvenes intervinieron y comentaron —Maestra es que ella no habla. —Dijo la maestra de español que aprendamos lenguaje de señas para poder hablar con ella— Mencionó Neithan.

En el fondo, sabía que ella tenía una condición distinta al resto. Así que cuando Neithan me dijo que la maestra de Español los había mandado a aprender lenguaje de señas, me di cuenta que los profesores no tenemos conocimiento de lo que verdaderamente significan muchas Barreras para el Aprendizaje, porque no estamos preparados para recibir casos de inclusión, ni tenemos la formación médica para atenderlos, recuerdo cuando hace algunos años tuve a Miguel con Síndrome de Asperger,⁶⁷ pero el caso de esta joven adolescente era distinto y la situación se tornó más complicada, ya que tenía a una niña que permanecía inerte ante mis palabras y que solo me miraba fijamente.

⁶⁷ Síndrome de Asperger Trastorno del Espectro Autista en grado moderado que afecta el desarrollo social del individuo.

En casa, platicando con mi hermana Magnolia, quién es psicóloga, me orientó y me habló sobre la enfermedad —No la forces, ni tampoco intentes hacer que te hable, Porque para ella tu representas una autoridad. —Me aconsejó.

Desde ese momento, comprendí que, si seguía tratando de sacarle las palabras a la fuerza, solo la intimidaría y esa no era mi intención, así que la deje fluir y que solita tratara de integrarse, al poco tiempo, ella se acercó a mí y me dijo —Mi cumpleaños es en noviembre—. Fue en ese momento cuando vi sus manos las cuales sostenían su cup cake el cual estaba listo para ser pegarlo en el cuadro de cumpleaños. Lucero y Fátima, la trataron de integrar, indicándole donde podía pegarlo.



Lo mismo pasó con Ángel, a quién observé que también enfrentaba alguna BAP, sin embargo, con él la situación fue más accesible porque lo traté de adaptar de tal forma que el muchacho trato de integrarse haciendo todo a su ritmo y sin presiones.

El mural de los cumpleaños ya casi estaba listo —¡Nos está quedando bien bonito! — exclamó Alexander. El único inconveniente fue la áspera y rugosa pared, que en esos momentos parecía nuestra enemiga, pues como un huracán arrasó con todo provocando que ese bello mural terminara en el suelo. Una tristeza invadió nuestros corazones, por lo que había que dar batalla a esos muros y buscar un pegamento que luchara contra ella. Con el tiempo logré conseguir una poderosa cinta doble cara, que fue nuestra compañera de aquellas batallas contra las rudas paredes.

- **Nuestra primera asamblea**

Los días y las semanas, fueron transcurriendo al mismo tiempo que se acercaba la mirada del otoño y con ello la llegada de los días más fríos. Era tiempo de implementar una primera asamblea, como de costumbre, llegué y saludé a los chicos. Good Morning! How are you today? — Chicos hoy vamos a tener asamblea ¿Saben lo que es eso?, — más o menos— contestaron. Comencé a explicarles lo que había leído sobre las asambleas al

estilo Freinet.⁶⁸ Traté de hacerlo sencillo para que entendieran. Y en una hoja del cuaderno, escribieron sus Felicitaciones, Criticas y Sugerencias. La realidad es que nos salimos del cuadro de Freinet, y llevamos a cabo una adaptación pues los chicos quienes aún continuaban teniendo ese sentido de pena al hablar delante de todos o ser expuestos, decidieron hacerlo bajo el anonimato y sin láminas que expusieran sus ideas.

Como te digo, el miedo a hablar frente al resto de los compañeros era aún latente, pero pese a ello Jared y Karen se sintieron motivados para leer lo que sus compañeros habían escrito:

—¡Felicitaciones a la maestra por ejercer la democracia! Leyó Karen

—¡Que Porfirio barra! — exclamó Jared, al mismo tiempo que el grupo entusiasmado comenzó a echarle porras al joven que días antes no contaba con amigos y paseaba solo por el receso, las voces graves de los niños comenzaron a sobresalir escuchándose al unísono —¡Porfirio Porfirio Porfirio!—

Al cabo de un rato Karen leyó: ¡Muchos roles innecesarios! A lo que les pregunté —¿A qué se refieren con este? —Entonces Alan quién a raíz de ese atinado comentario, siempre estuvo pendiente de la función de los roles, comentó — Fui yo maestra es que me refiero a que muchos roles no son del todo necesarios como el que me tocó a mí, como cerrar la puerta, porque eso lo hacen muchos inconscientemente, a eso me refería. —Si claro tienes razón, le dije, entonces vamos a reestructurar ese Cuadro de responsabilidades⁶⁹ y eliminar lo innecesario —¿Cómo ven les parece? —¡Si quiere Yo lo hago! — Me comentó muy entusiasmado. —¡Claro, encárgate! — Le dije feliz porque por fin ya estaban tratando de involucrarse perdiendo aquellos temores.

⁶⁸ Asambleas Estilo Freinet. Durante las Asambleas como técnica de Freinet, se brinda la palabra a los niños de forma democrática, mediante críticas, felicitaciones y sugerencias. Los niños exponen sus inquietudes ante sus compañeros para llegar a acuerdos y soluciones. No se practica de manera anónima, sin embargo, para la Intervención llevada a cabo, los chicos decidieron hacerla de este modo, por lo que fue un poco modificada la técnica.

⁶⁹ Cuadro de Responsabilidades (Jolibert y Jacob 2015) Condición Facilitadora para el Aprendizaje donde se establecen los roles que los estudiantes van a desempeñar durante la vida del curso, pueden ser acuerdos de convivencia y actividades prácticas de la asignatura.

— ¡Maestra el cuadro de asistencia! —⁷⁰ exclamó Jared. Los chicos mencionaron que no existía respeto pues todos se amontonaban a la hora de pasar a poner su asistencia en la lista, nuevamente me olvidé de mi nuevo rol como docente porque tomé la decisión de implementar un cuadro de asistencia poco creativo al igual que los roles de responsabilidad en donde asigné una labor a cada uno

La verdad fue difícil comenzar a compartir el poder con ellos. Pero eso me obligo a replantearme porque como repito no es fácil soltar y dejar que los chicos lo hagan, ya que normalmente los profesores estamos acostumbrados a decir, ordenar y esperar a que los estudiantes lo hagan, estaba cambiando ese chip. Así fui soltando y recordando aquellas palabras de Jolibert... Deja que los niños poco a poco tomen las riendas de su vida escolar.

- **Tania y el nuevo cuadro de asistencia**

Una mañana de octubre llegué al salón y Tania una de mis niñas monitoras quién siempre mostró entusiasmo por la nueva forma de llevar las clases, se acercó a mí y en medio de una voz que apenas podía distinguir debido a su grueso cubrebocas me comentó:

—¡Ya ve maestra que nos había dicho que pensáramos en algo creativo para el Cuadro de Asistencia? —Si le mencioné— Miré me contestó entusiasmada — Podemos dividir un papel en dos de un lado ponemos la casita y del otro lado la escuela. ¡Ah sí! ya sé cuál me dices justo lo vi Pinterest⁷¹ le mencioné —es la del listón maestra. —¡Oye si es buena idea! Exclamé. ¿Lo quieres hacer? Su voz llena de entusiasmo me contestó que sí. Le proporcioné el material que nos había sobrado del cuadro de cumpleaños y ¡Manos a la obra! Tania le pidió ayuda a Rubí y juntas emprendieron el viaje por la creación de un nuevo cuadro de asistencia.

⁷⁰ Cuadro de Asistencia. (Jolibert y Jacob 2015). Condición Facilitadora para el Aprendizaje en donde de forma creativa los niños pasan asistencia, haciéndose responsables de lo que sucede en su entorno escolar y la relación con sus compañeros.

⁷¹ Pinterest Red social enfocada a la distribución de todo tipo de imágenes

El día que Tania y Rubí llevaron el trabajo terminado, el grupo estaba tan admirado ¡Es que vea maestra vea! Me decían. ¡A Tania le quedó bien bonito el cuadro de asistencia! Lo desenvolvimos y todos exclamaron ¡Woow! Esas artes plásticas que tanto les gustaron a los chicos, comenzaban a dar sus primeros reflejos.



Lo pegamos en el salón y nuevamente nuestra pesadilla, aquella rugosa pared no era nada amigable con nosotros. —Mañana si quiere traigo silicón caliente maestra me dijo Tania tratando de animarme. —Ya nadamas pídales una pinza de ropa, para anotar sus nombres —me comentó. Esas ásperas paredes, eran Incidentes Críticos⁷² que se me presentaban constantemente, pero gracias a la cinta doble cara especial que encontré, no volvimos a presentar este tipo de problemas.

- **El diario escolar**

La organización de la vida del curso fue tomando forma, los chicos se sumergían en la Vida Cooperativa que cada día cobraba más fuerza. Los roles tuvieron un rotundo cambio. Alán fue el que los asigno a los compañeros quedando todos de acuerdo. Las paredes textualizadas brillaban en medio de ese color amarillo tan característico de aquel salón, cuyas ventanas estaban cubiertas por una telaraña y calaveras que habíamos puesto en alusión al día de muertos, festejo que se pronto se acercaba.



Un buen día llevé a la clase el diario escolar. Era un cuaderno que habíamos forrado de verde pistache, con estampas que ellos mismos llevaron para poderlo decorar. Recuerdo que siempre les decía — Aquí todos somos un equipo, yo soy parte del equipo y si

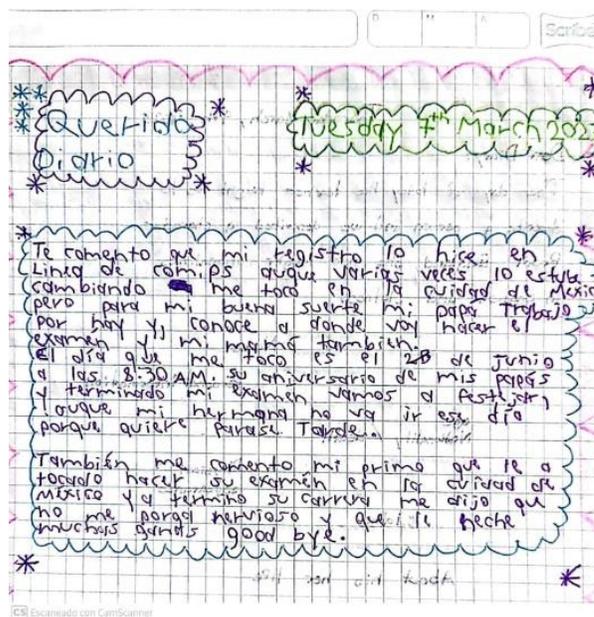
⁷² Incidentes Críticos. Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001) son vivencias en el aula que trastocan y cambian el rumbo de la comunidad escolar y que orientan a la transformación de la práctica docente.

hacemos algo todos cooperamos y todos colaboramos—. Escribí primero, para que los chicos pudieran entender la dinámica, y fue en ese instante cuando supieron por primera vez que estudiaba una maestría y que llevaba a cabo una Intervención Pedagógica con ellos.

Para Karen fue muy significativo lo que les narré y con esa mirada simpática que la caracterizó me observaba y a todo lo que decía me asentía con la cabeza, por ello cuando pregunté ¿Quién quiere escribir? Ella no dudó en querer ser la primera

—Siéntanse libres de escribir lo que gusten, no tengan pena, traten de escribir en inglés, aunque sea frases pequeñas o canciones— les dije. —¡Hasta con groserías!, comentó Santiago muy exaltado — No, con groserías no, si estás molesto puedes expresarlo, pero con groserías no porque se pierde el respeto. Le comenté un tanto asombrada.

El diario se trabajó hasta mayo 2023, pero no todos se animaron a escribir. La mayoría de sus escritos fueron siempre en español. En el narraron sus vivencias en la escuela, con sus compañeros y con la familia, Y bueno, la verdad es que, si escribieron groserías, emociones de adolescentes molestos, en donde encontraron como refugio y desahogo aquel diario que los pudiera escuchar y expresar su sentir, finalmente se estaba cumpliendo lo que Freinet narró sobre el texto libre donde escribir libremente para los estudiantes significa la catarsis de sus emociones contenidas.



Episodio 3 Los primeros cimientos del idioma

El niño, escritor inexperto, puesto en la situación de producir un texto debe resolver una serie de problemas: que marcas poner sobre el papel, cómo organizar esas marcas en el espacio de la hoja, que contenido poner, que eventos relatar o que cualidades describir. Como organizar ese contenido dándole una estructura temporal y causal, como expresarlo lingüísticamente.

(Tolchinsky, Sandbank, 1990, p. 5)

- **Ante el desolador panorama de producir textos en inglés**

Transcurrieron varias semanas desde que se iniciaron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, la Vida Cooperativa no tardó en fluir, solidaridad, apoyo mutuo y el comienzo de las amistades pronto se hicieron notar entre los chicos. No había mucho tiempo, las clases cortas de tres horas a la semana no permitían abarcar los conocimientos básicos del idioma, por lo que en cierta forma los días fueron dedicados a impulsar esa cooperatividad que permitiría vivir más adelante una vida en proyectos entre los estudiantes.

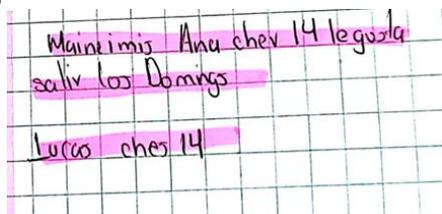
Respecto al idioma inglés, los aprendizajes poco habían sido impulsados, salvo algunas palabras de vocabulario como, aprender a saludar, los días de la semana, los meses del año, a fin de que los estudiantes pudieran colocar la fecha en inglés en el pizarrón. Es real que tanto estudiantes, padres de familia y docentes estamos acostumbrados a ver el cuaderno lleno de hojas con actividades impuestas, con garabatos que califican tareas y en apariencia conocimientos que los jóvenes han aprendido. Pero esta vez, era distinto, no había tantas actividades y eso me preocupaba porque estaba acostumbrada a esa vieja usanza.

Definitivamente, pensaba que no estaba avanzando en nada, sin saber que comenzaba a despertar en los chicos una nueva forma de aprender de volverlos más autónomos y con ello impulsar la convivencia con el grupo, y en tanto yo, al mismo tiempo que ellos, también descubriría una nueva forma de enseñar.

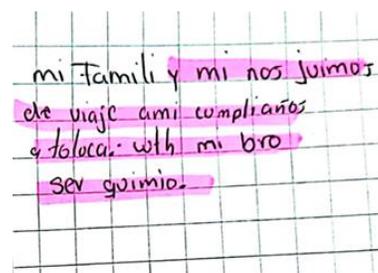
Traté de fluir, de no obsesionarme con el tiempo quién se estaba convirtiendo en mi peor enemigo, porque los 50 minutos de la clase, no daban para mucho y algunas actividades incluyendo lo planeado para aplicar dentro de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, se quedaban inconclusas; así que no tuve más opción que fluir, darle tiempo al tiempo confiar en Pedagogía por Proyectos y pensar que todo esto tendría su beneficio.

Mientras tanto, para que los niños pudieran producir textos había que formar en ellos los primeros cimientos del idioma que les permitirían construir sus propias ideas con firmeza y facilidad. Por el examen diagnóstico que implementé al inicio del ciclo escolar, me percaté que los chicos no tenían la competencia comunicativa desarrollada para el dominio de un segundo idioma, por lo que enfrente un panorama desalentador, dándome cuenta de que no podría lograr mucho y si quería que ellos escribieran el inglés con precisión, había que caminar bastantes kilómetros en donde quizás encontraría algunas pendientes que me costarían varios esfuerzos por subir.

Recuerdo que, al momento de evaluar las producciones del examen, encontré tanto palabras en español, en inglés, unas tantas que no existen como “ches” que, aplicadas en su conjunto brindan un sentido ilógico y mal estructurado a la producción de un texto. Había escritos en donde además del



Maineimis Ana ches 14 leguza
salir los Doming
Lucas ches 14



mi famili y mi nos juimos
de viaje ami cumpleaños
a Toloca with mi bro
sev guimio

empleo del español, este lo escribían como lo hablan, al hacer uso de palabras como “juimos” “cumpliaños” o incluso escribieron como tal como escuchan el inglés “maineimis”.

Algo muy común fue darme cuenta como aplican el verbo tener, para expresar la edad “I have” un error muy común entre los estudiantes al no tener asimilado que para decir la edad se usa el verbo to be “I am”. Justo cuando apliqué la evaluación de sus exámenes, reflexioné sobre Teoría de la Interdependencia Lingüística de Jim Cummins⁷³, y con ello

⁷³ Teoría de Interdependencia Lingüística de Jim Cummins se refiere al nivel de dominio de ambas lenguas, no importa en que lengua se adquiera el aprendizaje, tanto la lengua materna y la extranjera están conectadas y una vez que se adquiere la primera, esta se incorpora para aprender la segunda, por lo tanto, si un estudiante tiene dificultades para aprender una lengua extranjera, habrá que pensar en los posibles déficits respecto a la adquisición de la primera.

me di cuenta de cuanta verdad existe al ver que si los estudiantes poseen un bajo dominio en su lengua materna es probable que cuando estudien una segunda lengua, ésta les resulte complicada debido a los posibles déficits en la adquisición de la primera; es decir en la apropiación de la competencia lingüística general.

Con estos resultados, había que regresar veinticinco pasos atrás, porque de lo contrario no podríamos avanzar los niños se encontraban mal en la asignatura y además de ello, sentían temor, pues ellos mismos manifestaron sentirse estresados durante el desarrollo de este examen. ¿Y yo? Simplemente me sentí desesperada, frustrada por la falta de tiempo y reflexionando lo importante que es esta asignatura y las pocas horas que los estudiantes de educación básica tienen a la semana, quizás para que medio lo aprendan y puedan defenderse en la educación media superior.

- **¡Ansiedad Lingüística!**

Alguna vez Jeremy Harmer,⁷⁴ afirmó que la enseñanza del inglés debe ser activa y participativa para tratar de desafiar a los estudiantes involucrándolos en el tema y eso quería realmente hacer con ellos, por lo que una mañana de octubre, entré al salón con la firme decisión de lograr que los chicos pudieran asimilar y redescubrir nuevamente los primeros conocimientos del inglés y con ello crear su presentación por escrito.

— Ok chicos, *Today we are going to learn the subject pronouns and verb to be*, expresé, mientras los jóvenes me observaron fijamente con exclamaciones como: —¿Qué dijo? ¿What?— A ver, ¿Quién me quiere decir cuáles son los pronombres personales en inglés? —De pronto, algunas voces en coro comenzaron a exclamar, I, We, He, You. — ¡Ey no a ver esperen! —exclamé— ¡En orden, díganlos en orden! Les comenté cuando todos se me quedaron viendo porque no sabían a que me estará refiriendo, gracias a mi intervención y orientación los chicos fueron escribiendo cada pronombre personal en lista, agrupándolos de manera correcta.

⁷⁴ Harmer Jeremy (1998) en *How to teach english*, el autor señala que uno de los más grandes enemigos de los estudiantes es el aburrimiento, debido a la monotonía de las clases que se produce en el aula, menciona que los buenos profesores poseen la habilidad para hacer sus clases interesantes manteniendo la motivación y el entusiasmo en los educandos.

Al día siguiente, fui corrigiéndoles e indicándoles cómo se conjugaban cada uno de los pronombres personales con el verbo to be, explicando su sentido en ambas lenguas, tanto en inglés como en español. —I am significa yo soy o yo estoy. — I am Cecilia, Yo soy Cecilia — I am in the school. Yo estoy en la escuela. — Les repetí incansablemente cada uno de ellos, practicando, señalando sus nombres —You are Antonio, ¡Tú eres Antonio! —He is Héctor, él es Héctor. — Los chicos me observaban fijamente, atentos a lo que les describía. Con este tipo de actividades, sencillamente estábamos dando paso a la construcción de oraciones que más tarde aplicarían para poder producir textos.

Observé en ellos un poco de nerviosismo cuando intentaba hacer que participaran y que se presentaran solo escuchaba respuestas negativas como decir “Es que no sé inglés” —Pero ya estas aprendiendo— les repetía incansablemente, sin embargo, su angustia y desesperación era abrumadora por no saber que contestar cuando les pedía que participaran en una actividad tan básica como es aprender los pronombres personales conjugados con el verbo to be. Tengo que admitir que para ellos fue de las clases más complicadas y difíciles de comprender.

Entre el barullo que se generó, los tranquilicé y pregunté —¿Oigan y esos temores, los sienten con el resto de las demás materias? —No maestra—, respondió Fátima, — ¿Entonces solo en inglés? —Añadí al mismo tiempo que descubriría la razón de su comportamiento mientras que la mayoría me estaba contestando con una respuesta afirmativa.

Lo estaba comprendiendo todo, cuando me vino un déjà vu,⁷⁵ remontándome a los tiempos del Diagnóstico Específico, justo cuando fue ahí cuando descubrí el término de la *Ansiedad Lingüística*.⁷⁶ ¡Esa zozobra que se torna en emociones negativas! Recuerdo cuando leí a Krashen, quién mencionó que solo se presenta cuando los chicos aprenden nuevos idiomas, panorama nada favorable, ya que esto afecta duramente el rendimiento de los niños porque su mente se torna en blanco cuando se les pide escribir o hablar,

⁷⁵ Deja vu Sensación que se percibe en algún momento, y que se asocia a un recuerdo ya vivido.

⁷⁶ Ansiedad Lingüística. Emoción negativa que se genera en los estudiantes cuando aprenden un nuevo idioma, afectando el rendimiento de los estudiantes, debido a que la mente se bloquea y se torna en blanco.

simplemente porque las ideas no surgen y todo termina en apatía y desinterés ¡Justo con lo que pretendía terminar!

Pero ¿cómo poner punto final a esos temores y hacer que los niños se sintieran en confianza aprendiendo un nuevo idioma? La respuesta la tenía en mis manos por lo que comencé a pensar que había que implementar situaciones y ambientes de aprendizaje⁷⁷ en donde los chicos se sintieran realmente relajados a fin de despertar en ellos el interés por el idioma. Teniendo como Objeto de Estudio la producción de textos y siendo también profesora de Artes, la Intervención Pedagógica se inclinó por el sentido artístico, cultural y creativo de los textos. La misión ahora era comenzar.

- **Let's write in english⁷⁸, el primer texto producido**

Habían sido días de practicar el inglés, de tratar de involucrar a los chicos en el uso de diccionario, de textualizar las paredes con información que pudiera auxiliar a los chicos en la producción de su primer texto el cual consistiría en su presentación personal, que en inglés se le conoce comúnmente como *Introduce your self*, para ello, introducí las



primeras fórmulas de escritura con un pequeño relato que redacté y escribí en un papel bond, este texto funcional incluía información personal, hobbies, familia, gustos, descripción física de las personas, que llevan puesto de ropa, entre otros aspectos. En cierta forma estaba aplicando el Enfoque comunicativo y funcional de la lengua⁷⁹, que como bien lo dijo Cassany, los niños también aprenden a escribir por medio de la comprensión y la producción de distintos tipos de textos que ya se encuentran escritos,

⁷⁷ Ambientes de aprendizaje, para Brandsford (2007) Un ambiente de aprendizaje tiene que estar centrado en quien aprende, en este caso, los estudiantes quienes son reconocidos por el docente al fomentar en ellos la construcción de sus propios conocimientos, logrando en ellos el balance adecuado en las actividades, a fin de promover el desarrollo de las distintas habilidades para funcionar efectivamente, proporcionando además oportunidades de retroalimentación, asegurando cada meta de aprendizaje.

⁷⁸ Let's write in English. Vamos a escribir el inglés.

⁷⁹ Enfoque funcional de la lengua. Se aprende a escribir a través de la comprensión y producción de diversos tipos de textos escritos, eliminando los viejos patrones de las funciones gramaticales a fin de conseguir que los estudiantes interactúen con la lengua bajo situaciones reales.

porque los chicos van siguiendo la fórmula, completando los espacios en blanco y con ello reflexionando sobre sus procesos de escritura.

Este tipo de acciones fueron aplicadas debido a que los chicos no tenían los elementos necesarios para el desarrollo de un texto, su acercamiento con el idioma estaba ausente y por lo tanto no había referentes para conocer las estructuras gramaticales y mucho menos poseían un repertorio de vocabulario que pudiera ayudarlos. Traté de implementar el uso del diccionario bilingüe, pero los intentos fueron fallidos, ya que no todos contaban con esta herramienta y los que, si tenían en casa, no lo supieron usar. Recuerdo como un día tuve que destinar una clase para enseñarles su uso, sin embargo, la herramienta fue poco atractiva para muchos de ellos, situación que más tarde se solucionaría al enseñarles el empleo correcto del diccionario de Google en sus celulares, siempre recalcando que evitaran en la medida de lo posible usar el traductor de Google.⁸⁰

La producción de su presentación por escrito fue el primer de módulo de escritura⁸¹ que intente impulsar con los chicos, en una primera versión, cada estudiante realizó su primera escritura en el cuaderno. Pero como sabes la falta de tiempo no nos favoreció mucho, por lo tanto, no pudimos llevar a cabo ningún proceso de reescritura, no hubo segundas versiones, sin embargo, me encargue de revisar a cada uno, para poder indicarles sus errores, y ayudarles a darle una corrección y con ello dar paso a su primera obra maestra, es decir la culminación final de su producción escrita.

Al final, el objetivo estaba cumplido, los chicos construyeron su primera producción textual, situación que les causó impacto, pues todos manifestaron que nunca habían escrito su presentación en inglés, sintieron orgullo al ver que pudieron construir un texto por ellos mismos. Harmer describe que la motivación juega un papel importante a la hora de escribir el inglés, por lo que no descarté hacerles ver que realmente estaban

⁸⁰ Traductor de Google. A raíz de la pandemia y con el impulso de los medios digitales en la educación a distancia, los jóvenes, sin saber inglés, comenzaron a hacer mal uso de esta herramienta pues lejos de haber sido el instrumento de ayuda, aplicaron la ley del menor esfuerzo, dejando en manos del traductor, la elaboración de sus tareas y actividades en casa, lo que provocó un severo retroceso cognitivo.

⁸¹ Módulo de Escritura. (Jolibert y Sraïky 2009) Estrategia que forma parte de Pedagogía por Proyectos, corresponde a la estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en el marco de un proyecto real" (p.124).

aprendiendo el idioma y que lo estaban escribiendo aun con todo y los errores que pudieron haber cometido y eso ya era un gran intento.

- **Los aromas del café**

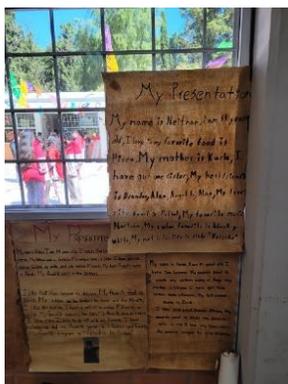
Teniendo el escrito listo, era hora de llegar a la obra maestra, las expresiones artísticas se dejaron ver por primera vez. ¿Recuerdas mi gusto por la historia? Pues bien, en clase de inglés, retomé con los chicos esa parte histórica y cultural de la escritura. Gracias a ello, los chicos conocieron los orígenes de esta antigua práctica les platiqué un poco sobre pinturas rupestres y las escrituras antiguas. El objetivo, fue involucrarlos en una divertida forma de plasmar su texto a través de la elaboración de un pergamino de escritura con tintes antiguos. No dudé en saber lo que tenía que solicitar, una cartulina, pinceles, un trapo, un recipiente, así como un poco de café soluble.

Aquella fría mañana fue inundada por el característico olor a café invadiendo todos los rincones donde se encontraban los chicos. Ese día, fue la primera vez que llevamos a cabo actividades fuera del salón de clases —Chicos, vamos a salir al patio para que puedan trabajar mejor, pueden extender sus cartulinas en el piso, reunirse como ustedes deseen y poder compartir el material que trajeron— exclamé —¡Ey pero ojo! — recuerden que dentro del desorden... — ¡Hay un orden! —exclamó Zenyase, junto con algunos otros niños que estaban muy contentos de salir al patio con sus compañeros.

La verdad es que no me había atrevido a sacarlos, en cierta forma sentía temor de llevar cabo actividades al aire libre, ese famoso control de grupo, no me permitía ordenar mis pensamientos, pero si pretendía acabar con situaciones de estrés y de tener a los niños callados y en silencio había que comenzar a implementar ambientes con situaciones de aprendizaje liberadores que les permitieran expresar sus opiniones a partir de la interacción con sus semejantes.



— Maestra podemos poner música dijo Jared con mucha calma y sonriendo —¡Claro! — le contesté recordando aquellas estrategias de Rebeca Oxford⁸², donde propone el escuchar música para mediar las situaciones de estrés al aprender un nuevo idioma. Además de que la música resulta ser un elemento indispensable a la hora estar llevando a cabo actividades artísticas, pues relaja a los chicos y los impulsa a inspirarse al momento de estar dibujando o pintando algún elemento. Observé la Vida Cooperativa del grupo, y pensé ¡Lo están logrando! Se sentaron por afinidad, compartieron material. Algunos todavía se resistían a querer interactuar con el resto, por lo que observé que prefirieron trabajar solos. Así, entre el exquisito aroma a café, aquellos chicos verdaderamente kinestésicos, me estaban demostrando que las actividades artísticas realmente las disfrutaban.



Así aplicamos la técnica de acuarela, una vez terminado el pergamino, fueron escribiendo y plasmado su texto, poniendo fin a la actividad de su presentación. Cada escrito producido por los chicos se colocó en las paredes, creando lienzos de metacognición que pudieron ser visualizados para comparar con lo que hicieron los demás y con ello dar cuenta de sus aciertos y errores y ¿Por qué no? Conocer más a fondo a sus compañeros, pues cada texto contenía información personal de cada uno de ellos.

- **Dioloween**

El otoño estaba soltando sus hojas, el frío comenzaba a sentirse y con ello el inicio de los festejos de día de Muertos. Justo lo que necesitaba para fomentar no solo las expresiones artísticas sino además las tradiciones mexicanas en conjunto con la enseñanza del inglés, además de llevar a cabo nuestro primer trabajo por Método por Proyectos⁸³ al cual

⁸² Rebeca Oxford (1990) en su obra *Language Learning Strategies* señala una serie de estrategias que facilitan los procesos de aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes, con la finalidad de hacer del idioma algo más disfrutable para los educandos, en este sentido el estudiante por medio de diversas estrategias de aprendizaje es capaz de emplear los recursos intelectuales, sociales, emocionales y físicos.

⁸³ El método de proyectos fue creado por Kilpatrick en el siglo XX, inspirado en las ideas pedagógicas de J. Dewey esta estrategia se fundamenta en la libertad que el estudiante tiene para desarrollarse, el interés y la motivación, la atención a su desarrollo físico, la cooperación, escuela-hogar para satisfacer las necesidades del niño y el estudio científico, en este caso el niño aprende de lo que vive y no de lo que se le impone desde afuera, sino de las situaciones en las que está inmerso y que no son fragmentadas ni compartimentalizadas. (Mancuso, Rodríguez, Vespoli, 2003, p.13).

le denominamos Dioloween debido a que los chicos hicieron un juego de palabras entre “Día de muertos” y “Halloween”

Trabajar por Método de proyectos engloba llevar a cabo una pregunta cerrada, esta estrategia funciona como la antesala a Pedagogía por Proyectos, porque los chicos comienzan con sus primeras ejercitaciones al trabajo en proyectos, se involucran en las actividades mediante una vida cooperativa, empiezan a proponer y dar sus ideas sobre lo que les gustaría llevar a cabo. Por lo que la pregunta que les hice fue directa.

—¡Chicos! Se viene día de muertos ¿Qué actividades relacionadas con la materia, podemos hacer? — Comenté un tanto entusiasmada debido a las fechas, cuando en ese momento, Ángel respondió —¿También podría ser actividades de Halloween? — Así es puede ser Halloween, pero antes les voy a explicar las diferencias entre Día de muertos y Halloween— Porque no es lo mismo— les comenté.

Pegué una lámina en el pizarrón, escribí la pregunta y comencé por anotar la lluvia de ideas que los chicos tenían. Karen exclamó — ¡Maestra entonces hay que traer un pan de muerto y lechita de chocolate! — Oh Podríamos venir disfrazados y si es que el director nos deja, hacer una reunión aquí—, comentó Fátima —¡Si.. ya quisieras! — exclamó Alan un tanto incrédulo de pensar que no tendríamos permiso del director.

Sus expresiones me hicieron dar cuenta de que los niños estaban deseosos de convivir, ¡Ansiaban una fiesta!, incluso recuerdo cómo me dijeron que lo que querían era que los maestros les regalan dulces, indudable pensar que seguían siendo niños postpandemia, que venían de un encierro largo y que su único deseo era no solo estar en contacto con sus compañeros, si no también, con sus maestros.

Todo fue fluyendo paulatinamente, apliqué por primera vez el módulo de Interrogación de Textos⁸⁴ estrategia que nos funcionó para indagar sobre ambas celebraciones y así aprender no solo a leer en inglés si no también distinguir las diferencias entre una fiesta y otra, involucrándolos en un juego de tradiciones entre México y el resto del mundo.

⁸⁴ Módulo de Interrogación de Textos. (Jolibert y Sraïky 2009) Estrategia que forma parte de Pedagogía por Proyectos, en donde los niños conocen el significado de las lecturas, motivándolos a tener un mejor acercamiento con ella, pues son capaces de analizar y leer textos a partir de la interrogación, la cual motiva y despierta su curiosidad ante lo que se está leyendo.

- **Un choque de culturas: Halloween y Día de Muertos**

Una vez recordé a Pedro C. Cerrillo⁸⁵ cuando mencionó que la lectura y la escritura van de la mano, se lee lo que se escribe y viceversa, por lo tanto, ninguna se puede desatender. Dioloween sin duda se prestó para leer, para informarse y con ello sacar esas dudas que tanto inquietaban a los chicos. Para rescatar la parte cultural y artística era necesario distinguir ¿Qué es Halloween? y ¿Qué es día de muertos? Y con ello hacer una síntesis del texto informativo, volver a escribir y leer nuevamente asimilando lo que ambas culturas significan.

—¿Qué sabemos sobre el Halloween? ¿What do you know about this? — Les pregunté a todos antes de comenzar a leer el texto.

—Que es un día en el que nos podemos disfrazar y pedir dulces— comentó Fátima.

—Que es un día que podemos recordar a nuestros seres queridos dijo Rodrigo cuando Dara lo interrumpió argumentando— En realidad eso se hace en día de muertos, Halloween es otra cosa. —

—Día de muertos es una fecha para recordar y hacer un tributo a las personas que fallecieron y Halloween es una fecha de Estados Unidos que se usa para disfrazarse y pedir dulces—. Le explico Jared a Rodrigo.

—Así es chicos ambas fiestas son distintas y eso es lo que vamos a aprender— les expliqué a todos.

En ese momento les pedí que solo observaran el texto y sin leer nada, les pregunté:

—¿De qué creen que se trate la lectura? — De Halloween, respondieron

—¿Qué tipo de texto es? ¿Creen que sea un cuento? — les pregunté — ¡Noo! Exclamó la mayoría.

—¿Informativo? preguntó Jared al mismo tiempo que su pregunta era una respuesta Muy bien ¡Very Good!, exclamé y les dije— ¿Por qué nos dimos cuenta de que es un tipo de texto informativo? —

—Porque nos da las características de lo que representa el Halloween— volvió a responder Jared.

—¿Quién lo habrá escrito? — ¿Una persona mayor, un maestro, un niño? — les pregunté.

—No como un intermedio— respondió Karen.

—¿Y qué tipo de información nos está dando? —El origen, otros factores como los colores, nos habla también de personajes de terror— dijo Alan.

⁸⁵ Pedro C Cerrillo (2016) El lector literario. En donde el autor señala que ambas actividades tanto leer como escribir son complementarias. Cuando las palabras expresadas de manera oral se convierten en palabras escritas, se activa una especie de universalidad en las ideas y sentimientos que pueden ser leídos por miles de personas. Por ello la práctica de la escritura, se considera una excelente estrategia para el desarrollo y adquisición de la competencia lectora.

A los pocos minutos, les pedí que leyeran en silencio y que fueran subrayando las palabras que no entendieran, en ese momento respondieron —¡Ay pues entonces vamos a subrayar todo! — Exclamaron algunos niños en coro.

—Quizás a lo mejor ustedes van a decir, voy a resaltar todo, pero a la hora de que lo lean se van a dar cuenta que algunas cosas si las logran comprender, no se pongan limitaciones desde antes, traten de ir comprendiendo en español lo que dice el texto— Les dije motivándolos a que se dieran la oportunidad de leer en inglés sin ponerse obstáculos, con el objetivo de hacer que los chicos se dieran cuenta de sus capacidades.

Una vez que finalizamos la lectura me dirigí a Adrián y le pregunté —¿Cuál es la idea general de la lectura? —Este yo entiendo que es una celebración de octubre y los colores más tradicionales de la fecha son, es el negro y el naranja— indicó ¿Ya vieron? No le tengan miedo al texto ¡Porque si saben! — exclamé.

—Rubí ¿De qué se trata la lectura? — le pregunté, observando su rostro estresado al no saber que responder, en ese momento se quedó pensando y se hizo un silencio, ¡Vamos tú puedes! Le dije —la lectura hablaba sobre el Halloween y de un personaje raro— comentó cuando en ese momento, le dije —¡Vez como si comprendes! — Mi mirada se dirigió a otro chico del salón y pregunté ¿Ángel? — habla de los animales en esa fecha los más comunes son los gatos, las arañas y los murciélagos, porque dan un poco de miedo— argumentó.

— ¡Ya vieron como si saben! —¿Necesitaron de un diccionario o algo? —Fíjense que a pesar de que no comprendieron algunas palabras, lograron tener una mejor comprensión del texto ¿Y vean que cuando repartí la hoja, como le hicieron? —¡ashhh no sé inglés, No sé leer! — Y ahorita que están descubriendo que pudieron comprender el texto sin estar en casa con el traductor, sin tener un diccionario tan pesado, pudieron comprender el texto con solo una lectura rápida. —Les expliqué a todos mientras se veían asombrados de sus capacidades.

Hubiera querido durante el desarrollo de Dioloween, se llevará a cabo una convivencia y compartir con ellos esa lechita con chocolate que tanto querían, desafortunadamente no supe en esos momentos como actuar e intervenir ante tales peticiones, me sentía tan

inexperta para tomar en cuenta sus deseos y peticiones, sentía temor de pensar que quizás mi director podría llamarme la atención por llevar a cabo ese tipo de actividades que decidí mejor no hacerlo, llevé a cabo un balance intermedio y determinar en qué punto me encontraba ¿Qué necesitaba para seguir impulsando mi objeto de estudio?

- **¡Libro Rústico!**

¡Haz una manualidad! Me recomendó la maestra Betsi. Con ese consejo en mano, me acerqué con la maestra Carmen, de Historia, quien por aquellas fechas llevaba a cabo una ofrenda con el mismo grupo. Tomé de la mano mi objeto de estudio en conjunto con la intersección de las expresiones artísticas y culturales, y le pregunté si se le ofrecía algo para su altar, me respondió que le hacían falta algunos cráneos decorados y diversas flores de Cempasuchil hechas de papel crepe. Mi intención era que los chicos llevaran a cabo un instructivo en inglés sobre cómo realizar esta actividad manual, pero nuevamente el tiempo no me permitió llegar al término de la propuesta que tenía.



La realidad es que los nervios me invadían, debido a que estaba en una Intervención, por un momento me descuidé y la clase de inglés se estaba convirtiendo sin más ni menos ¡En una clase de artes! Pues no hacíamos otra cosa que actividades artísticas. De inmediato logre salir adelante para ubicarme en que punto estaba parada.

Así que tan pronto terminamos las flores y los cráneos decorados, procedimos a la elaboración de un libro rústico en donde retomamos la información que habíamos leído en un inicio sobre las diferencias de ambas celebraciones culturales. Los chicos se reunieron en equipos, llevaron sus materiales papel Kraft, recortes, hojas de colores y comenzaron al cortar el molde que les repartí a manera de que quedara un libro, los textos fueron escritos con base a la síntesis de lo que habíamos leído, y crear un libro informativo que fue decorado con ilustraciones.



Al final no todo estuvo perdido, las palabras de Pedro C. Cerrillo me dieron aliento para seguir y recordarme que también leyendo se escribe y así fue... ¡Leímos para escribir!

EPISODIO 4 SUPERCAMPEONES EN PIJAMA

El niño no podrá redactar hasta que no posea no solo un acervo de ideas, sino una la colección de expresiones bastante rica...Que el niño aprenda primero a expresar una idea, a ensamblar elementos para escribir correctamente una frase simple, sí al término del curso, puede hacer este ejercicio, No se habrá perdido el tiempo

(Celestin Freinet, 1969, p.17)

- **Pedagogía por Proyectos, todo un desafío**

Como te habrás dado cuenta, no fue una Intervención sencilla, había demasiados temores, actividades sugeridas por los niños y que no fueron puestas en práctica durante el proyecto de día de muertos “Dioloween.” En cierto modo te confieso que me encontraba confusa, insegura, sensaciones que quizás era normal sentirlas, debido al proceso de cambio y transformación que estaba viviendo. Debido a mi inexperiencia en Pedagogía

por Proyectos, como una torre interminable, se fueron acumulando diversos errores que trataba de mejorar con el tiempo y con los procesos de la práctica.

Así llegó el mes de noviembre y el tiempo me susurraba que había que lanzar la pregunta detonadora de proyectos a los chicos ¿Qué quieren que hagamos juntos durante las próximas semanas? Para la buena práctica de esta estrategia, la Vida Cooperativa en los niños debía ya de estar funcionando y dando sus primeros retoños, situación que provocaría la independencia de los niños para plantear sus propios proyectos.

Nuevamente un mar de confusiones golpeaba mi mente, apenas estaba familiarizándome con Pedagogía por Proyectos, y encima de toda aquella lucha incansable contra las cortas horas de clase, me sentí acorralada, confusa, presionada y esto me llevó a preguntarles a los chicos antes de tiempo, los niños no estaban preparados del todo para recibir este tipo de propuestas; ¿le quité la magia? Quizás sí porque los chicos aún se encontraban trabajando su manualidad del proyecto Dioloween y era lógico que los estudiantes no se la esperaban, para ellos fue muy extraño, pero ya se había hecho y no había vuelta atrás.

Por fortuna, los niños a veces olvidan pronto, pues viven inmersos en su vida escolar, presiones, tareas, cambios en la adolescencia en donde miles de cosas les pasan por la mente, situación que tomé a mi favor para dejar pasar unos días, reflexionar para tratar de desaprender aquellas viejas prácticas, ser paciente conmigo y con los niños. Corregí el suceso y en una segunda oportunidad, resignifiqué aquella pregunta en donde ahora sí, los chicos estaban listos para poder contestarla. Su respuesta, marcaría el rumbo de lo que sería nuestro primer proyecto mediante la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

- **¡Pijamada vs Fucho!**

Los aires fríos, indicaban el inicio de la temporada invernal, estábamos a mediados de noviembre, cuando escribí nuevamente la pregunta en el pizarrón

—¿Qué les gustaría hacer durante las próximas 3 semanas? What do you want to do for the next three weeks? — De inmediato, diversas voces masculinas replicaron

al unísono — ¡Fucho! ¡Fucho!⁸⁶ Santiago, levantó la mano y alzando la mirada exclamó —¡Podemos ver un partido del Mundial! — ¡Una pijamada! exclamaron la mayoría de las niñas — Un sistema democrático para el salón— comentó Alan — Muy bien— les dije, lo anoté en el pizarrón y continúe escuchando sus propuestas.

En aquellos tiempos, la fiebre pambolera estaba en todo su esplendor, el Mundial de Qatar⁸⁷, estaba a pocos días de comenzar, los niños varones entusiasmados, no tenían más en mente que relacionar su proyecto con este tradicional juego, por lo que todo estaba asociado al fútbol. Pero, así como existía la afición al soccer, también había opiniones encontradas, no todos disfrutaban de este deporte, y las niñas no estaban de acuerdo —¡Maestra es que eso que! ¡No tiene nada que ver con inglés! ¡Eso es de Educación Física! ¡Nosotras no queremos jugar fútbol! —comentó Fátima muy molesta —¡A parte maestra, los niños juegan diario! dijo Zenyase. La situación que se tornaba tensa, —A ver chicas tranquilas. Pueden dar otra opción —¿Qué proponen? — en ese momento Rubí sintiéndose apoyada por el resto de las niñas exclamó —¡Una pijamada!

Tratamos de ordenar las ideas y llegar a un acuerdo, así que, al día siguiente, les pedí que llevaran sus argumentos para que expusieran sus propuestas, y con ello convencer al resto del grupo. Pero, la realidad es que nadie lo llevó, en primera porque no creían lo que se vivía en el salón, no asimilaban que sus propuestas estaban siendo tomadas en cuenta y pensaban que bromeaba. La segunda es porque no sabían a ciencia cierta que es un argumento y ¡no estaban acostumbrados a escribir! Así que, ¿cómo exigirles algo a lo cual no estaban familiarizados? Por eso, cuando les pregunte por su actividad todos se quedaron callados, me observaron como si les hubiera hablado todo en inglés, ninguno respondió y entonces la apatía comenzaban a hacerse presente.

Trate de motivarlos indicándoles cada integrante del grupo tenía voz y voto para poder decidir, les explique la importancia y el significado de un consenso y con ello fomentar la decisión por acuerdo mutuo, recordado la vida cooperativa que ya habían formado, pues en esos momentos había unión y comenzaban a conocer la democracia gracias a las asambleas, lo que daba pauta para defender sus propuestas.

⁸⁶ Fucho, palabra coloquial que alude al juego del Fútbol

⁸⁷ Mundial de Qatar. La copa mundial de la FIFA Qatar 2022, se llevó a cabo del 20 de noviembre al 18 de diciembre, fechas en las cuales el proyecto de Supercampeones en Pijama, se llevaba también a cabo, de ahí que los niños se sintieran influenciados por este evento y decidir como proyecto un torneo de fútbol.

Argumentaron de forma oral, no hubo ninguna producción textual, el panorama aún era desolador, no sabían expresarse por escrito, lograban expresar sus ideas en forma mental, podían discutir y llegar a los acuerdos en la oralidad, lo que dio origen al consenso para escuchar todas las voces de los niños y las niñas, quienes tomaron una decisión final y una determinación rotunda que todos ya intuíamos ... el Fútbol, pero con el toque de las niñas, porque aprendieron en ese momento a ceder, argumentado que todos debían de estar conformes situación que también brindó la pauta para dar el nombre del proyecto: *Supercampeones en Pijama*.

- **Una carta para el director**

Establecido el proyecto, era tiempo de sumergir a los niños en medio del gran océano de posibilidades que engloba Pedagogía por Proyectos. Para ello, había que construir el Proyecto Colectivo⁸⁸ y con ello definir del Proyecto de Acción.⁸⁹

—¿Qué es lo primero que debemos de hacer? — cuestioné a los chicos con el objetivo de definir las acciones del proyecto.

— Pedir permiso al director de que nos deje jugar, contestaron algunos.

— ¡Exacto! — respondí con rapidez. —¿Y cómo creen que debemos hacerlo?

—Maestra ahí está el director en el patio, porque no le decimos que venga y los sobornamos un ratito para poder convencerlo— aseveró Uziel un tanto incrédulo al no saber el significado de la palabra sobornar.

En ese momento sonreí y exclamé —¡No, no es así! —Miren, debemos planear nuestras actividades —¿Cómo ven si le escribimos una carta para pedirle permiso?

— Les comenté a todos tratando de orientarlos y por supuesto fomentar la Producción de Textos y así, crear ese sentido de apropiación de escribir en otro idioma.

⁸⁸ Proyecto Colectivo. (Jolibert y Sraïky, 2009) estrategia de formación que apunta a la construcción de saberes por medio de la realización de tres tipos de proyectos (Proyecto de acción, Proyecto global de aprendizaje y Proyecto específico de construcción de competencias).

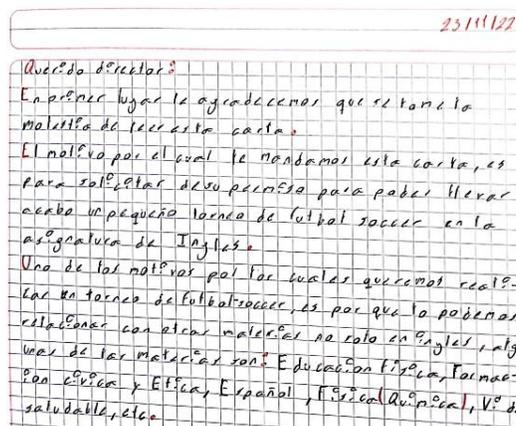
⁸⁹ Proyecto de Acción. (Jolibert y Sraïky, 2009) Proyecto de actividades complejas orientadas hacia un objetivo preciso, son grandes proveedores de situaciones de aprendizaje.

Los chicos se motivaron mucho, pues se estaban dando cuenta de que verdaderamente sus propuestas estaban siendo tomadas en cuenta.

Para esas fechas, ya se sabía quién tenía disposición para el trabajo y quién no. Increíblemente el día que se pidió que llevaran la carta para el director ¡Todos cumplieron! Les comenté que trataran de producir su carta en

inglés, pero lógicamente al no tener la habilidad para escribir en otro idioma esta la hicieron en español, ignorando todos los detalles que engloba una carta formal. Justo ahí recordé el analfabetismo funcional⁹⁰ del que tanto refiere Cassany, los chicos no poseen las cuestiones elementales ni estructurales para escribir en la lengua materna y mucho menos en una lengua extranjera. Pero, no todo estaba perdido fue de mucho apoyo observar cómo escribían sus textos en español, porque sus escritos los enlazamos con el inglés, descubrimos los errores de su producción textual en español, hicimos algunas correcciones con base a la silueta del texto⁹¹ de una carta formal y comenzamos a escribir entre todos la carta en inglés.

Leímos los textos de todos, los chicos, al no saber producir textos en inglés tan elaborados como el caso de la carta, la construimos entre todos, tomando los aportes de cada uno, en este caso, mi papel como mediadora fue importante para trabajar la reescritura y corrección, los estudiantes escribieron la carta en su cuaderno, al mismo tiempo que reestructuraban y conocían todos los elementos que conforman este escrito con base a la silueta de una carta formal. Una vez teniendo la obra maestra, Tania, fue la encargada de pasarla en limpio, recolectó las firmas de sus compañeros y todo estaba listo para ser entregada al director.



⁹⁰ (Cassany, Luna, Sanz 2007) Analfabetismo Funcional, los autores lo definen como la incapacidad que presentan los estudiantes escolarizados para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita.

⁹¹ Silueta del texto. Esquema cuya estructura representa una clave para que el estudiante se pueda guiar en su escritura.

No hubo oportunidad de poder entregar la carta al profesor pues sus actividades como directivo, le impidieron acudir al salón, por lo que aquella respuesta que los niños esperaban nunca llegó, sin embargo, el permiso estaba dado, por medio de una negociación que ya había obtenido al hablar personalmente con el maestro, quién me sugirió hacer uso del foro, lugar donde los docentes estacionan sus autos, por lo que me hizo la recomendación de que habláramos con cada docente a fin de explicar la actividad y que pudiera llevarse a cabo con éxito.

- **Y organizamos el partido**

Había que definir equipos y materiales, por lo que a la hora de hacer el contrato colectivo⁹² les pregunté sobre lo que necesitaríamos para poder planear nuestro evento. Respecto a los materiales —¿Qué vamos a necesitar? —les cuestioné cuando al mismo tiempo varias voces se escucharon —¡Canchas, patio, porterías! —¿Qué más pregunté? —¡los conos! gritaron. En ese momento Antonio, exclamó con mucho entusiasmo —¡Maestra! ¡Maestra! ¿Yo puedo traer el balón? —¡Si claro! —le respondí al mismo tiempo que expresó que se encargaría de organizar las porterías y las canchas junto con Jared.

—¿Qué les parece si para organizar los equipos usamos el sistema que nos dio el maestro de Educación Física? — preguntó Alan a todos sus compañeros —el chiste es que nos organicemos por medio de esta tabla— les insistía, ganando la aprobación ante su propuesta y si poder formar los equipos.

— Oigan y ... ¿Habría porra? — pregunté, en ese instante, todos comentaron en coro que no haciéndome señas con el dedo en un sentido negativo. Los chicos temían todavía hablar en público. Ya no quise insistir, porque no se trataba de imponer la actividad.

Así, construimos el Proyecto Global de Aprendizaje⁹³ y el Proyecto Específico de Construcción de Competencias⁹⁴, revisamos los contenidos y enlazamos con asignaturas, como: Español, Educación Física, Vida Saludable y Formación Cívica y

⁹² Contrato Colectivo, de acuerdo con la estrategia de Pedagogía por Proyectos (Jolibert y Sraïky, 2009), el contrato colectivo corresponde a la lista de actividades que los estudiantes proponen para llevar a cabo el proyecto de acción. Es decir, lo que tienen que hacer y como lo van a hacer.

⁹³ Proyecto Global de Aprendizaje (Jolibert y Sraïky, 2009) Se refiere a todo aquello que los niños van a aprender de acuerdo con lo que se establece en clase.

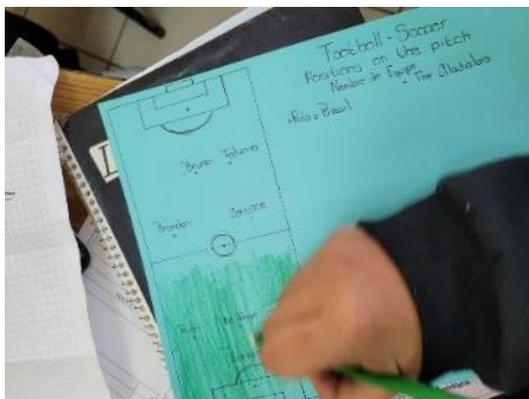
⁹⁴ Proyecto Específico de Construcción de Competencias (Jolibert y Sraïky, 2009) Grado de competencias que los niños van a adquirir en función del proyecto de acción.

Ética. Como actividades complementarias y que añadí por mi cuenta para fomentar la producción de textos, estuvo la creación de roles en la cancha, invitaciones para el evento, lecturas complementarias, así como algunos ejercicios y descripciones de jugadores famosos en donde podrían hacer uso del Presente Simple para describirlos, así se comenzó a cocinar la producción textual del proyecto.

- **Writing!**

Dentro de las actividades sugeridas por los chicos, poco había respecto a la producción de textos en inglés, pues es normal que lo que querían era jugar, y lo entiendo porque justo Gianni Rodari⁹⁵ me orientó al decirme que mediante el juego los niños hacen realidad cualquier cosa que deseen y no por magia si no gracias a la función simbólica de este, que actúa como medio de motivación al conocimiento, por ello fue necesaria mi intervención y así, incluir algunas actividades que los llevarían por el camino de la escritura.

Las clases fueron transcurriendo, recuerdo el día que llegué con una fotocopia la cual

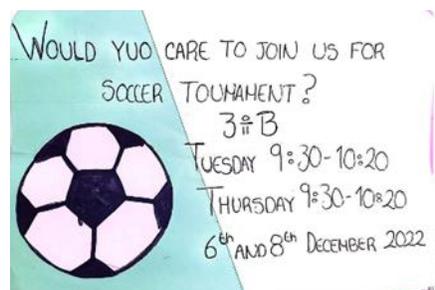


contenía vocabulario sobre jugadores de fútbol, los cuales estaban representados mediante un esquema que los colocaba en diversas posiciones en la cancha, interrogamos el texto, para posteriormente proceder a la escritura, los chicos conocieron palabras nuevas relacionadas con el fútbol, y así fue como

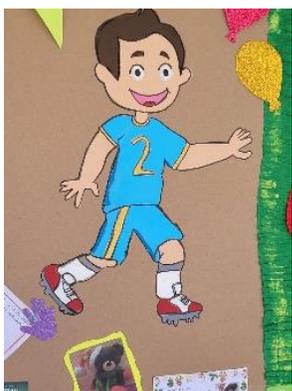
construyeron su propio texto, tomando como referencia el interrogado, finalmente diseñaron de manera artística un esquema que consistía en repartir los roles en la cancha y posición que ocuparían de acuerdo a los equipos que se establecieron.

⁹⁵ Gianni Rodari Rodari, G. (2003) Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias Pedagogo Italiano, quien con sus innovadoras técnicas logró inspirar a los niños a escribir combinando la diversión y la fantasía.

Para el desarrollo de las invitaciones, llevamos a cabo exactamente lo mismo, interrogamos algunas como ejemplos, a fin de que siguieran el modelo, y crear sus propios textos.



Fue así como nuestros caminos se vieron inmersos en el mundo de las artes como un lenguaje y medio motivador para la creación de ambientes relajantes que eliminaron por completo las situaciones de estrés que los chicos



vivían al enfrentarse a la escritura en otra lengua, como alternativa didáctica, logró conectar con los chicos de manera sensorial, agudizando sus sentidos en todas las formas, poniendo a prueba su motricidad fina⁹⁶ que tanto les hacía falta mejorarla desde los trazos, el combinar colores, los modos de tomar un pincel, el boceto de sus canchas, las invitaciones, e



incluso el periódico mural en donde se vio reflejada la gran capacidad que tienen los niños para expresarse por medio de la pintura y las manualidades

- **The beautiful game**

Dice Delia Lerner⁹⁷ que leer y escribir son instrumentos poderosos que permiten reorganizar el mundo, porque ambos están unidos, así que, para fomentar la práctica viva de ambas habilidades leímos *The beautiful game*⁹⁸ Una lectura que indudablemente atrapó a los chicos pues esta contenía los orígenes de este gran deporte. —¿De qué creen que se trate la lectura? — What do you know about this? — Les pregunté para iniciar la interrogación del texto — De fútbol contestaron todos —¿Quién habrá escrito este texto? — Un entrenador contestó Uziel. — Un futbolista contestaron algunos. —¿Qué quiere decir el título *The beautiful game*? — Los chicos no supieron responder por lo que

⁹⁶ Motricidad Fina Se refiere a la coordinación de los músculos y los huesos para realizar pequeños trazos con las manos como iluminar, recortar entre otros.

⁹⁷ Lerner. D (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*

⁹⁸ El juego más hermoso

les explique qué significaba *El juego más hermoso*. —Fíjense que si traducimos tal cual y decimos: El juego hermoso no se escucha bien, pero si lo interpretamos queda mejor y se lee, el juego más hermoso —, les expliqué a fin de orientarlos de que el inglés se interpreta evitando la traducción literal del texto.

Habíamos terminado de leer, con la información que los chicos obtuvieron rescatamos los puntos más importantes de la lectura, y así poder colocarlos dentro del periódico mural que colocaríamos en la socialización del proyecto.

Te cuento que fue una ardua labor hacer que produjeran textos en inglés, porque sus procesos de aprendizaje eran lentos debido al rezago escolar que provocó la pandemia. Así, durante los inicios de esta Intervención Pedagógica recordé a Piaget⁹⁹ y gracias a ello pude reflexionar acerca de los esquemas de los niños y entender que había que tenerles mucha paciencia pues a pesar de su edad se ubicaban en la etapa de las operaciones concretas porque no todos eran capaces de resolver problemas o situaciones complicadas por lo que había que explicar a detenimiento estructuras gramaticales, sobre todo pronombres personales conjugados con el verbo to be, los cuales no conocían o bien algunos ya los habían olvidado.



⁹⁹ Para Piaget los estudios que llevó a cabo en torno a las etapas de la infancia en conjunto con la teoría constructivista del aprendizaje lo posicionaron como uno de los pedagogos más importantes. Dentro de los aportes más importantes fue la Teoría del desarrollo cognoscitivo en donde desarrolla la evolución de las capacidades mentales del ser humano, ahí mismo establece las siguientes etapas: Etapa sensomotriz (0 a 2 años), Etapa preoperacional (2 a 7 años), Etapa de operaciones concretas (7 a 12 años), Etapa de operaciones formales (desde los 12 años hasta la vida adulta). Es en esta etapa donde los adolescentes utilizan la lógica para resolver conclusiones abstractas, sus esquemas de pensamiento están más desarrollados, sin embargo, hay que recordar que los niños al venir de un periodo postpandémico, no se encuentran en esta etapa y muchos de ellos o en su mayoría aun viven la etapa de las operaciones concretas en donde apenas comienzan a descubrir su lógica del pensamiento necesitando de operaciones concretas y no formales y abstractas.

- **El día del Partido**

Los días de invierno comenzaban a intensificar, las mañanas de diciembre eran sumamente heladas, pero ni el vaho que cristaliza el frío nos detuvo. El día de los juegos ya estaba establecido, utilizamos el patio del foro, tal y como el director lo había sugerido, los chicos pidieron tener de contrincante al grupo de 3°A, con quienes llevé a cabo este mismo proyecto pues ellos también fueron mis estudiantes así que en la medida de lo posible traté de incluirlos y no dejarlos atrás a fin de evitar conflictos de exclusión en torno a las actividades. Se formaron los equipos y posteriormente las retas y eliminatorias. Gael, un chico del grupo de 3°A por ser experto en este juego, se ofreció a ser el árbitro además de que me estuvo orientando, pues has de saber que no tengo idea de cómo se compone un partido de fútbol.

Estaba tan nerviosa, que mis compañeras Paulina y Abigail me gritaban—¡Animo Cecy! ¡Todo va a salir bien! ¡Cecy, Cecy! — exclamaba Abi entusiasmada —Cecy ¡Lleven las porterías! — exclamó Paulina, orientadora del grupo de 3°A. ¡Qué buena idea tuvo! Porque no se me había ocurrido, pensaba poner mochilas y es que las porterías eran muy pesadas. Temí que se fueran a lastimar, pero al final entre varios estudiantes lograron



trasladarlas. Dilan y Antonio

compraron el balón, las chicas se vistieron de mamelucos muy simpáticos, Montserrat me mando mensaje un día antes para decirme que llevaría un garrafón de agua, y el resto del salón se organizó para llevar comida y compartir al término del torneo. Esa Vida Cooperativa que Jolibert

y Jacob mencionaban estaba en todo su esplendor.

Mi compañero Jorge Luis, amablemente cedió su hora para que ambos grupos pudieran estar juntos. Traté de ser como la directora técnica, y desde lo alto del foro comencé a observar el juego motivando a los chicos a desempeñarse adecuadamente, sin embargo, eran muchos niños y perdí totalmente el control del partido, los chicos del A comenzaron

a meterse, y ya no eran once jugadores de cada grupo, cada vez eran más. —¡Maestra se están metiendo los del A! — exclamaban varios estudiantes. Traté de solucionarlo, pero entre la algarabía mis voces no se escucharon. Finalmente, el partido terminó, lógicamente al hacer trampa los chicos del 3°A, estos resultaron ganadores, originando una rivalidad entre ambos grupos, suceso que traspaso fronteras, pues no solo fue ese incidente, si no que, a la hora de la convivencia, los chicos del A por accidente rompieron el garrafón de agua, los chicos del B no lograron asimilar que había sido un accidente por lo que afianzo más su enojo, creándose una enemistad entre ellos que perduró por varios meses.

El evento terminó con la exposición de todos sus textos producidos durante el desarrollo del proyecto, mismos que fueron expuestos al momento de la socialización. Fue así como recordé las palabras de Goodman al hablar del lenguaje integral,¹⁰⁰ para los chicos el verse inmersos en producciones textuales reales dieron sentido a su contexto, porque planearon sus actividades, eliminando la solemnidad que existe al aprender una nueva lengua.



¹⁰⁰ Goodman, K. (1993). Vygostky desde la perspectiva del lenguaje total (Whole-lenguaje) Lenguaje Integral Sistema de enseñanza del lenguaje en donde este resulta ser mas placentero para los estudiantes, pues surge de situaciones reales y de sus intereses, mismos que le brindan sentido al aprendizaje, pues los niños construyen su propio aprendizaje y eligen como aprender a utilizarlo.

Episodio 5 Como un Ave Fénix

Las estrellas nunca se alinean
ni todos los semáforos se ponen en verde al mismo tiempo
El universo no conspira contra ti,
pero tampoco está para ponerte las cosas fáciles.
Las condiciones nunca son las ideales.
El “antes o después” es algo que nunca te llevará a cumplir tus sueños.
Las listas de pros y contras tienen casi el mismo efecto.
Si algo te importa y quieres hacerlo “antes o después”,
hazlo ya. Ya tendrás tiempo de corregir
tus errores a lo largo del camino

Tim Ferris (2015)

- **Y aprendimos tantas cosas**

Eran los inicios del 2023, el invierno se sentía con mayor intensidad, los recuerdos me invadían, tenía presente la imagen viva de cuando los chicos por iniciativa propia decidieron organizar en la clase un convivio de fin de año y así irnos de vacaciones para disfrutar de las fiestas decembrinas. Ese día



quede tan sorprendida al ver forma en como cada uno se había organizado para traer diversas botanas y algunos postres. —Usted no se preocupe maestra, que nosotros nos organizamos — Me había comentado Antonio unos días antes, aseverando que él llevaría



una sopa fría. La verdad es que la convivencia navideña, fue todo un éxito, producto de la Vida Cooperativa que se estaba cosechando. Se notaba la armonía y aquellos temores y apatías entre el grupo se estaban disipando, aunque no por completo, ya que aún tenía chicos que no lograban integrarse e

interactuar con el resto de los demás.

Al regresar de vacaciones, considere que era necesario hacer un balance intermedio,¹⁰¹ y con ello dar un tinte de frescura a las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. Por el periodo vacacional, es normal que para esas fechas los chicos tengan algún problema de comportamiento, pues regresan más relajados, comienzan a confiarse y su rendimiento deja de ser el mismo, por lo que había que regular con ellos el contexto de disciplina, tal como Jolibert lo había establecido al proponer que las reglas de convivencia las forman todos en conjunto con la maestra, quitándole ese sentido tradicional de querer tener a los chicos sentados en orden y sin hacer ruido.

Cuando decidimos reorganizar el mobiliario desintegrando los viejos equipos y los antiguos lugares para tomar un nuevo asiento, sucedieron cosas mágicas, porque los chicos comenzaron a interactuar con otros estudiantes con quienes nunca se habían hablado, así nació el apoyo mutuo, solidaridad y nuevas amistades. ¡Estaba vivenciado la Teoría sociocultural Vigotsky!¹⁰² En donde la interacción social favoreció a los estudiantes cuando los más capaces comenzaron a apoyar a los otros.

Fue increíble ver como algunos estudiantes comenzaron a destacar gracias a la ayuda de sus demás compañeros, surgieron nuevas amistades, noviazgos de adolescentes y complicidades. Fue como si las fichas del juego se hubieran movido para reiniciarlo. Y así fue, comenzamos nuevamente.

Evaluamos el proyecto del futbol y salieron diversas cuestiones a relucir, que quizás ya no fueron tan increíbles, sino impactantes, pues durante el desarrollo de la metacognición,¹⁰³ los chicos argumentaron que durante el proyecto pasado no habían aprendido nada. Me sorprendió un poco, pero en el fondo, a pesar de saber todo lo que habíamos construido pensé lo mismo, lo que me llevó a un conflicto interno, porque no sabía a ciencia cierta por dónde dirigir en barco y temía que la Intervención se me viniera abajo, pues los chicos estaban perdiendo el entusiasmo y el interés. De manera

¹⁰¹ Balance Intermedio Forma parte de la fase 3 en Pedagogía por Proyectos, que determina ¿En que punto estamos? ¿Qué es lo que ha sido realizado y queda por hacer? Corresponde a una regulación del proyecto y dificultades por resolver.

¹⁰² Teoría Sociocultural de Vigotsky. Esta teoría de Vigotsky determina que el aprendizaje de los niños ocurre a través de la interacción social y cultural de los individuos, influyendo el pensamiento comportamiento de las personas.

¹⁰³ Metacognición. Forma parte de la fase 6 en Pedagogía por Proyectos. Reflexión que se lleva a cabo con los estudiantes para determinar acerca de lo aprendido y como se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar y como se va a hacerlo.

autómata, los jóvenes demandaban ejercicios en inglés, libretas llenas de copias calificadas, miles de prácticas gramaticales, repeticiones en coro; que no me dejó otra cosa más que pensar que ambas partes, educador-educando, estábamos acostumbrados a la vieja escuela, lo difícil ahora, sería tratar de desaprender todo aquello considerado como la clásica educación bancaria.

Días después, en pláticas con mi directora de tesis la maestra Betsi, en conjunto con la maestra Jazmín me hicieron reflexionar y hacerme ver que realmente estábamos aprendiendo muchas lecciones y no estábamos siendo conscientes de ello. Los chicos en su proceso estaban adaptándose a una nueva forma de recibir las clases y en cambio yo... simplemente... estaba tratando de asimilar y de concebir mi nuevo rol como docente dejando atrás la forma típica y tradicional de impartir clases de inglés.

Cuando revisamos el Proyecto Específico de Construcción de Competencias, los invité a la reflexión para hacerles ver que realmente si habían aprendido, quizás no como estaban acostumbrados, pero que realmente el fútbol nos había dejado muchas satisfacciones — ¡Chicos si aprendieron muchas cosas miren hemos aprendido a hacer cartas formales, tanto en inglés como en español y eso les va a servir para la vida y sus estudios! — exclamé. —el hecho de que hayan podido organizar su partido de futbol para convivir con sus compañeros, las invitaciones para sus maestros, es producto de la Vida Cooperativa que hemos desarrollado y eso también forma parte de su aprendizaje— les expliqué mientras los chicos me miraban fijamente, algunos inconformes, llenos de dudas en sus mentes, mientras otros me asentían con la cabeza, como dándome la razón, pero sin decir alguna palabra.

En mi interior, independientemente de todo no podía evitar dejar de sentirme preocupada, porque si de algo estaba segura era de que los chicos no sabían producir textos en inglés, y a pesar de expresar que no sabían nada, sé que lo básico como la presentación de uno mismo la sabían hacer, pero estaba consciente de que no serían capaces de producir textos, sino fomentaba en ellos una familiarización con el idioma, que les permitiera construir al menos frases cortas y sencillas, producto de sus ideas y pensamientos.

- **Resurgir de las cenizas**

Pronto habían pasado los primeros quince días de enero y el tiempo de elegir un nuevo proyecto llegó, así que al momento de lanzar la pregunta que nos detonaría una nueva actividad producto de sus intereses, observe que los chicos en vez de sorprenderse o mostrar entusiasmo por hacer muchas cosas, note incomodidad, muchos no sabían que contestar, tenían la mente en blanco, sin saber que decidir, vagamente expresaron querer hacer comida de colores, pero nada se concretó, derivado de este tenso suceso, se me ocurrió llevarles el programa de estudios en conjunto con algunas Practicas Sociales del Lenguaje,¹⁰⁴ la misión era ampliar sus horizontes, darles algunas ideas, pues los chicos no tenían dimensión de que proyecto elegir.

Los chavos revisaron por parejas aquellas copias cuyo programa estaba escrito de una forma digerible y adaptado a fin de que pudieran comprenderlo, nuevamente volví a hacer la pregunta — What do you want to do for the next weeks ? ¿Qué quieren que hagamos juntos por las próximas semanas? —

En esos momentos, Porfirio levantó la mano y dijo —Yo propongo, bueno, podemos escoger temas y así porque por ejemplo con el fútbol no aprendimos nada y para la prepa tenemos que aprender, entonces tenemos que escoger algo que se adapte y que no sea tan difícil —argumentó. Fátima en ese instante exclamó —Yo opino que hagamos un taller de varias actividades, porque en el fútbol se abarcaron pocos temas. —Si maestra un taller para aprender muchas cosas— dijo Uziel.

¿Observas? Nuevamente esa aseveración tan incómoda de decir “no aprendimos nada.” Definitivamente los jóvenes no estaban acostumbrados a vivenciar los proyectos, de ahí su incomodidad cuando se les lanzaba la pregunta pues ellos querían ¡Muchos temas! Porque si no, ¿Qué harían en la prepa? Comprendí su preocupación y entendía perfectamente la situación tan especial en la que ellos se encontraban, pues al no haber tenido clases de inglés durante dos años los hacía vulnerables y con enormes deseos aprender tantas cosas, que incluso se visualizaban bilingües, con libretas llenas de ejercicios, la cantidad era lo más importante para ellos y no la calidad como lo que

¹⁰⁴ Practicas Sociales del Lenguaje. Pautas o modos de interacción de los aprendizajes que determinan las producciones orales y escritas en un contenido.

implicaba trabajar tres proyectos durante todo el año escolar con grandes aportaciones de crecimiento.

En esa pequeña asamblea para decidir qué proyecto llevaríamos a cabo, los niños decidieron que querían llevar un taller, y en palabras de ellos argumentaron —¡Un taller, para aprender muchas cosas!— Aquella propuesta la acepté y di luz verde a los muchachos sin saber lo que aún me esperaba ya que al momento de comunicar a la maestra Betsi y la maestra Jazmín, sobre la decisión de los niños, ambas maestras me indicaron que no podía cambiar así tan sencillo. Ya que mi Intervención no reunía las condiciones necesarias para poder hacer este tipo ajustes.

Su rotunda respuesta me vino como balde de agua fría, tuve que replantear la mediación la cual no estaba siendo nada sencilla, pues fueron crisis muy duras en las cuales necesitaba respirar y dejar que el tiempo fuera acomodando las cosas. A los pocos días hablé con los estudiantes y les comenté las escasas posibilidades de llevar a cabo un taller, pero que los temas que solicitaban podríamos llevarlos a cabo por medio de proyectos.

El taller que deseaban estaba conformado por tres prácticas sociales del lenguaje: *hábitos culturales de los países de habla inglesa, elaboración de comics y el cuerpo humano*. De los tres anteriores, solo una temática sería la protagonista del proyecto. Esta vez, a diferencia del proyecto anterior, los chicos si llevaron sus argumentos. Al escuchar las opiniones de todos, era tiempo de hacer el consenso.



La mayoría de los chicos se inclinaron por Hábitos Culturales, en donde nos dimos a la tarea de investigar y seleccionar al país ganador que en este caso sería Inglaterra, por ser el que más llamó la atención a los estudiantes, además de ser una de las naciones de habla inglesa con mayor cultura.

Todo parecía fluir nuevamente, pero los obstáculos comenzaron a intensificar más pues al momento de llevar a cabo nuestro Contrato Colectivo y decidir los roles que realizaríamos, sencillamente, me volví a perder, me fui yo sola, porque las actividades

establecidas, las impuse sin preguntar una sola palabra a los estudiantes. Esa brújula llamada, rol del docente y del estudiante, la estaba perdiendo y gran parte fue debido a mi inexperiencia y la confusión por no identificar que era lo que realmente se me estaba pidiendo en la Intervención Pedagógica. La transformación no estaba siendo nada sencilla, pues a veces ganaba más mi necedad por querer hacer mi voluntad, sencillamente, pretendía ser la docente de antes, y ya no había tiempo de volver a serlo.

—Requieres reflexionar sobre si estas construyendo bajo la mirada de Pedagogía por Proyectos y si estás construyendo desde los estudiantes, todo lo que enuncias, hablas, cambias, incluso cuando pides el permiso con el director, lo haces sola. Entonces me pregunto ¿Realmente se vive la vida cooperativa? — Me comentó duramente la maestra Betsi.

Su comentario, fue como si me hubieran dado una sacudida, ¡Me dolió tanto! Quería salir huyendo de una vez por todas de la maestría. Porque por más que trataba de hacer las cosas bien, algo se atravesaba en el camino y todo volvía a salir mal. Estaba desesperada. Ahora que reflexiono, sé que era el proceso de cambio que estaba viviendo, muchas veces escuché decir a las maestras, transformarse duele, y vaya que tenían razón. Hubo muchos consejos, muchísimo llanto, creo que incluso por aquellos tiempos saque de quicio a mis compañeras y maestras. ¡Vaya! Hasta mi director de la escuela, el maestro Ricardo habló conmigo y me dijo —Cecy...no todo tiene porque salir bien a la primera ¿Tú crees que yo no tengo errores como director? ¿Piensas que han sido días fáciles para mi cuando estoy a punto de titularme para el doctorado? Hay días que no duermo—. Me comentó.

Me desesperé, porque no podía entenderlo, era como si estuviera atrapada en un laberinto sin salida y en donde solo me pasaba por la mente, huir y dejar todo por la paz. En uno de esos días la luz que necesitaba llegó a mi vida. Decidida, me comuniqué con la Doctora Olimpia, si aquella gran mujer de lucha incansable y la que alguna vez fue mi tutora, le pedí su consejo como experta y pionera de esta maestría. Gracias a sus sabias palabras y su valiosa orientación fue como emprendí nuevamente el vuelo, renaciendo de aquellas cenizas, decidida a tratar de no volver a caer. Curiosamente me comento las mismas palabras que el maestro Ricardo —No todo tiene porque salir bien a la primera— me sacudí nuevamente esas telarañas y comencé de nuevo.

- **La tribu, retoma el vuelo**

El día que hablé con la Doctora Olimpia, fue el primer fin de semana largo del año, producto del primer puente del mes de febrero, días que me sirvieron de reflexión para tomar vuelo, armarme de valor y abordar a los chicos después de ese descanso, recuerdo que la voz me temblaba cuando les dije —Quiero que sepan que el rumbo de la clase la llevan ustedes, me percate de que no les di oportunidad de que eligieran las actividades para el proyecto de Inglaterra, por ello quiero que vean su contrato colectivo para que en conjunto decidíamos que actividades son las que verdaderamente quieren hacer— argumenté.

—¿Sobre Inglaterra maestra? — preguntó Fátima, dudosa de no saber a qué me estaba refiriendo cuando les explicaba. —Así es Fátima, vamos a decidir entre todos que actividades son las que organizaremos para nuestro proyecto, por ejemplo—¿Están de acuerdo en que siga siendo el país de Inglaterra nuestro proyecto? —Los chicos contestaron que sí con entusiasmo, los ánimos habían subido y ahora Inglaterra los mantenía emocionados.

— Bien vamos a imaginar que nos vamos a ir de viaje a Inglaterra y entonces en este juego ustedes van a proponer lo que quieren hacer.

A ver chicos ¿Qué actividades podemos hacer? —Les pregunté.

Poco a poco los niños fueron lanzando sus propuestas que fui anotando en el pizarrón.

—Una guía Turística — alcanzó a exclamar Tania.

—Elaborar fichas descriptivas —dijo nuevamente Fátima.

—¿Qué desean que lleven estas fichas descriptivas? ¿Quieren que abarquemos todo el país o solo algunas cosas? — Pregunté cuando en ese momento Porfirio indicó —por ejemplo, podemos adornar el salón podemos poner centros turísticos, la vestimenta, el fútbol que es lo más representativo, eso para adornar el salón, también podemos hacer dibujos de los estadios— Alan interrumpió y levantó el mano muy emocionado exclamando —¡Podemos hacer el Big Ben en grande! Me quedé asombrada y solo pude preguntar —¿Qué más?

Alexander se quedó pensando y mencionó —mmm, podemos elaborar cartulinas como cosas así de la gastronomía—

Sofía en ese instante dijo—Hagamos fichas de personajes: Queen, Beatles.

—Oigan chicos y.... ¿Cómo vamos a socializar este proyecto?

Fátima como buena monitora y líder del salón indicó —Maestra ya que tengamos todo, podemos traer solo a algunos compañeros para que lo vean y ya, como una especie de museo y traer a los maestros y alumnos de la primaria o de la escuela para que lo vean— Ok muy bien me parece una idea genial—Entonces ¿Todos están de acuerdo en que hagamos un museo de Inglaterra? —Pregunté al mismo tiempo que en mi mente solo la invadía una revolución de ideas de solo pensar

¿cómo le vamos a hacer? Los chicos contestaron con entusiasmo que un museo de Inglaterra era lo que deseaban preparar.

Poco a poco fuimos retomando el vuelo, reorganizamos el proyecto, quedando establecidas las actividades, las cuales fueron sumamente productivas pues la producción de textos en conjunto con las experiencias artísticas y culturales se veían nuevamente reflejadas. En esos momentos considere que no pudo haber habido mejor elección que las mismas propuestas de los niños, pues la producción de textos la estaban colocando en charola de plata, descripción de personajes famosos, una guía turística, fichas descriptivas, por otra parte, el hecho de mencionar sus deseos de exponer todo mediante un museo, sin duda sería un gran reto. Supe en esos instantes que el museo no sería sencillo, sería un proyecto largo, laborioso, en donde por encima de todo, además de preparar artísticamente la escenografía de nuestra exposición había que preparar a los chicos para el desarrollo de su producción textual.

- **Familiarizándome con la Gramática**

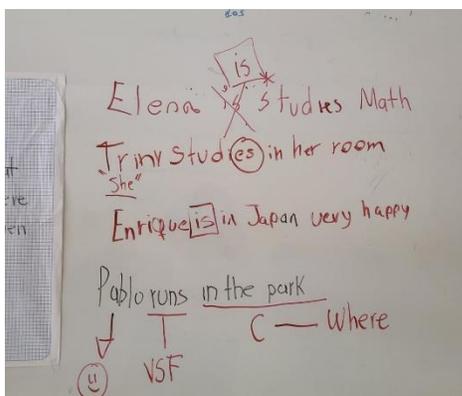
Había que replantear y hacer un nuevo balance antes de seguir avanzando pues la gran interrogante era ¿cómo lograr que los chicos pudieran producir aquellos textos que solicitaban en su contrato colectivo?

Comencé por introducir las estructuras básicas del idioma a fin de que los chicos empezaran a *hacer cosas con las palabras*. Mucho se ha dicho que la gramática para la enseñanza de la lengua tiene que ser un soporte, sin embargo, para la enseñanza de una lengua extranjera, no solo es un soporte si no una herramienta básica que se requiere para poder construir oraciones. Por aquellos días, recordaba con frecuencia a Cassany, donde sus palabras se mantenían vivas en mi andar pues el señala que la producción de oraciones corresponde a la habilidad gramatical más importante para que los estudiantes comiencen a producir textos. Y en efecto tenía razón, al hacer frases pequeñas los chicos comenzarían a producir textos haciendo uso de los pronombres personales, verbo to be, clasificación de los verbos y con ello el presente simple.

Jeremy Harmer y Rebeca Oxford, proponen una estrategia que desde hace mucho tiempo se ha utilizado y no deja de ser indispensable, y aunque muchos docentes de inglés la consideran ya obsoleta, esta vez pude comprobar que sigue vigente: el uso de

fórmulas gramaticales. Para explicarles a los chicos comencé primero por repasar con ellos los pronombres personales y el verbo to be, les repartí una lista de verbos en sus tres tiempos principales y posterior a ello les enfatiqué que comenzaríamos a ver el primer tiempo verbal del inglés: El presente simple,

—Miren chicos lo primero es identificar que para hacer uso de este tiempo verbal necesitamos que el verbo este en su forma simple, es decir the verb in simple form— Les explique la división de los verbos en inglés. —Para hacer oraciones y que puedan expresar sus ideas vamos a necesitar de lo siguiente: first we need the personal pronoun, el verbo en su forma simple, simple form y posteriormente the complement, es decir un complemento que nos va a ayudar a ampliar nuestras ideas —Les dije a los chicos mientras observaba fijamente como todos ponían atención al pizarrón sin decir una palabra, a excepción de Neithan quién su mirada era dispersa y un poco perdida, ausente de la situación, por lo cual me vi en la necesidad de llamarle la atención a fin de que regresaran sus pensamientos a la clase pues de solo observar como su mirada era dirigida hacia la “nada” me distraía y no hacía mas que solo mirarlo.



Pronto habían pasado los días, y los chicos comenzaron por armar frases cortas, para algunos no fue fácil debido a la ausencia de vocabulario y desconocimiento de los verbos, sin embargo, para ello se propició que conocieran la manera en la cual pueden formar complementos, con base a las preguntas con Wh, expresándoles que siempre se preguntaran: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?

What? Where? When? Where?

—Siempre pregúntense, Liza eats, ¿Qué come? — Como todas estas preguntas comienzan con Wh, van a recibir el nombre de Wh Questions— les informe a los estudiantes.

Textualizamos las paredes y los chicos hicieron sus ejercicios, pasaron al pizarrón y poco a poco fueron



avanzando en la composición y armado de sus frases. ¡Ya estaban produciendo textos! Cortos, sí, pero era un gran avance.



Así, fui introduciendo poco a poco el Presente Simple, no te puedo afirmar que fue fácil para ellos, el tema se considera sencillo y básico, pero para los chicos, fue muy complicado, sobre todo a la hora de hacer el cambio en las estructuras que es cuando surgen los errores clásicos que todos los jóvenes cometen y comienzan a revolver pronombres personales, haciendo uso incorrecto de las terceras personas, y por consiguiente no colocan la letra “S” al final del verbo cuando se habla de *he*, *she* o *it*, y que te puedo decir de los auxiliares *do* y *does*, les costó trabajo, fue una situación que la asimilaban bien pero a los pocos días ya la estaban olvidando, por lo que había que mantener la práctica viva por medio de ejercicios, además de unas impresiones que había consultado en los videos de la teacher Lucy quien ofrece sus cursos de inglés en YouTube con bastante material didáctico. Tania y Fátima se los llevaron a sus casas, los organizaron y al día siguiente se pegaron en el salón de clases, con esto se logró que los muchachos las consultaran y se pudieran ayudar para la construcción de sus frases, además de usarlas para poder contestar sus ejercicios de gramática, los cuales fueron muy productivos y de bastante ayuda.

Fueron dos semanas de arduo trabajo, pero de enormes satisfacciones porque detecté en los chicos entusiasmo y sus ganas de aprender la gramática eran enormes, con anterioridad tuve algunos niños que a veces no mostraban interés y por el contrario eran apáticos, no participaban, observé que ahora lo estaban haciendo con mucho éxito, pues se fomentó la ayuda mutua gracias a la interacción social que les permitió mejorar mucho sus habilidades en el lenguaje.



Episodio 6 The beautiful England¹⁰⁵

We are the champions, my friend
And we'll keep on fighting till the end
We are the champions
We are the champions
No time for losers
Because we are the champions of the world¹⁰⁶

Freddie Mercury (1977)

- **¡Hagamos una guía turística!**

Pronto habían pasado los días y sin poderlo evitar, ya nos encontrábamos inmersos en el ambiente británico, el proyecto, fue bautizado como Camino a Inglaterra (Road to England) teniendo como único propósito, escribir textos en inglés.

Comenzamos por la elaboración de la guía turística que habían propuesto, en donde la misión era destacar lugares representativos de la bella isla de Inglaterra. Antes de dar marcha a la escritura, introduje el tema de There is y There are, en donde Intentamos jugar a formar frases con dichas estructuras gramaticales, las cuales funcionan perfecto para describir lugares. Explique la clase, leímos un texto informativo con puntos importantes el país y posteriormente pasaron al pizarrón a fin de llevar a cabo una competencia, para ver quién escribía más frases en inglés, siempre usando las estructuras vistas en clase. Al inicio les costó trabajo, quizás no explique bien las instrucciones del juego, pero una vez que lo comprendieron, los chicos armaron sus frases y en medio del alboroto por ganar, en un abrir y cerrar de ojos, ya tenían todo el pizarrón cubierto por sus frases que habían diseñado con apoyo de la lectura.

Revisamos nuevamente las copias que contenían datos de interés de Londres. Interrogamos el texto y los invité a la reflexión —Chicos, el Reino Unido es un país muy grande, posee varias Islas entonces ¿Cómo ven si solo nos enfocamos en Londres? — les comenté, mientras ellos contestaban entusiasmados que sí, pues era de esperarse que, al mencionar Inglaterra, su único pensamiento era Londres. Los ubiqué geográficamente para que pudieran conocer más, así que repartí algunos mapas en inglés que hablaban sobre las Islas de este país británico, los niños comenzaron a

¹⁰⁵ The beautiful England. La bella Inglaterra

¹⁰⁶ Somos los campeones, mis amigos. Y seguiremos luchando hasta el final. Somos los campeones Somos los campeones. No hay tiempo para perdedores. Porque somos los campeones del mundo

iluminar los esquemas con todo el entusiasmo y el ansia de querer conocer más acerca de esta bella nación.

- **Por el Piccadilly Circus¹⁰⁷ encontramos una Lap book**

La misión era introducir la producción de textos apoyada de ambientes creativos, culturales y artísticos, por lo tanto, era importante crear en los niños conciencia del sentido de pertenencia que contienen las expresiones artísticas, así que había que transformar ese tríptico que los chicos solicitaban hacer, por medio de una actividad en donde pusieran a prueba sus sentidos, su creatividad y la habilidad de producir textos llamativos y eso se lograría por medio de la construcción y armado de una lap book artística.

A fin de crear el ambiente propicio que liberara a los niños del clásico trabajo en equipo, y de estar siempre sentados del mismo, modo traté de impulsar nuevas formas en las cuales desempeñaran su trabajo. Observé que, en los pasillos de la escuela, había unas mesas de escritorios que no se estaban utilizando, decidí tomarlas, y colocar algunas dentro del salón de clases, otras las puse en medio del patio y exclamé —¡Chicos para que puedan trabajar mejor, dejé unas mesas fuera del salón, otras las vamos a meter, para que se puedan apoyar mejor, se pueden quedar dentro del salón o los que gusten pueden salir al patio a trabajar! Los chicos de inmediato comenzaron a distribuirse, algunos se quedaron adentro del salón y otros decidieron salir al patio.

En una primera etapa de escritura, confrontamos el texto investigado sobre Inglaterra. La finalidad, lograr que los estudiantes conocieran sobre el país, además de lanzar una lluvia de ideas sobre lo que habían entendido y comprendido durante la lectura. Gracias a lo visto en clase y a lo que leímos se llevó a cabo una primera escritura la cual consistió en el armado de un boceto que establecería la conformación y diseño de las pestañas de la lap book.

Una vez establecido el boceto, los niños llevaron recortes, algunas cartulinas y demás materiales que ellos consideraron extras acordes a lo que tenían pensado diseñar como:

¹⁰⁷ Piccadilly Circus. Corresponde a la unión de varias calles que se interceptan entre sí para dar lugar al centro más famoso y representativo de Londres para llevar a cabo compras, diversión y espaciamiento.

pinzas de ropa, papel periódico, sobres, plumones, gises de colores, entre otros. Así fue como en una segunda etapa, dimos comienzo a la producción de nuestro texto muy encaminado hacia la creatividad manual y artística, pero al mismo tiempo la puesta en práctica del análisis de textos pues los chicos comenzaron a determinar que información resultaba de gran utilidad y digna de ser plasmada dentro de su gran obra maestra, considerada además de artística un texto informativo.

Escribieron el inglés con base a lo que investigaron sobre Inglaterra desde sus casas y lo que se leyó en clase, por ello cada estudiante llevaba su investigación escrita en el cuaderno o bien con impresiones. Seleccionaron datos de su interés, buscaron imágenes en internet, subrayaron aspectos importantes del texto. Así, mediante el trabajo cooperativo de todos fueron distribuyendo sus pestañas, mientras otros recortaban, otros escribían, dibujaban o diseñaban acorde a sus gustos y preferencias pues el trabajo fue libre y el único requisito que se solicitaba era que explotaran su creatividad artística al momento de producir el texto.



Así, mientras observaba como llevaban a cabo su trabajo, asombrada vi como Yael y Dilan, se involucraron tanto en sus actividades, en ese momento, una nube de recuerdos invadió mi mente y recordé la apatía que habían demostrado en el proyecto anterior, su actitud de ahora era totalmente distinta. Cambiaron tanto, que disfrutaban de hacer las cosas. Dilan mientras recortaba me dijo—¡Ay, maestra! Es que a mí no me gustó el proyecto del fútbol ¡No me gusta el fútbol!



—Exclamó mientras se le veía concentrado recortando los gráficos que ilustrarían su trabajo, cuando en ese momento le pregunté —¿Y este proyecto? Si te gusta— Sus ojos le brillaron y en ese instante me contestó que sí.



La Obra maestra de la Lap Book, se veía en camino, cada producción artística tomaba forma, algunos utilizando plumones, otros gises de colores, pero cada una resaltaba según la esencia del propio equipo, unas mas coloridas que otras, pero todas descacaban por el sentido artístico y el poder que brindan las Artes Visuales como símbolo del lenguaje y forma de expresión de los sentimientos y emociones de cada uno.

—¿Entonces imágenes a color no podemos poner? — Preguntó Neithan a sus compañeras del equipo Dara y Karen. —¡Nooooo! —exclamo Karen con voz autoritaria, siendo ella la que lideraba la elaboración de la lapbook —Bueno, poquitas, no muchas, más que nada debemos colocar imágenes que combinen— Le argumentó. —¡Todavía está ...poodría ser, en estos tonos! — exclamó Karen sin titubeos.

La verdad es que debo confesar que su trabajo fue excelente, gracias a la coordinación y buena disposición que todos tuvieron. Karen en ese instante se convirtió en monitora del equipo y por lo tanto el trabajo textual resaltó, debido a que los compañeros que estaban trabajando bajo su dirección le hacían caso a lo que la chica ordenaba y lideraba, su objetivo era la creación de una lap book en tonos sepia, para darle un tinte antiguo.

El proceso de la lap book, fue lento, y laborioso, llegar a la Obra maestra no fue sencillo, pues la hora de clase, no nos era suficiente como para tener avances significativos, así que nos llevamos varias clases y siendo febrero un mes corto, poco nos rendían los días. Pero al final el trabajo que se llevó a cabo valió la pena, culminando así con el involucramiento de la hipermedia, pues los jóvenes de hoy en día y como señala Cassany, viven inmersos en la tecnología, las redes sociales y lo más actual, la creación de reels¹⁰⁸ para mostrar sus inquietudes, por lo cual la manera de dar a conocer este trabajo interactivo fue por medio de la innovación de un reel, mismo que fueron compartiendo para hacer lucir sus escritos.

¹⁰⁸ Reel. Videos cortos que se llevan a cabo mediante las plataformas de diversas redes sociales

- **En el Palacio de Westminster¹⁰⁹, una torre llamada Big Ben¹¹⁰**

Las mañanas del mes de marzo fueron muy intensas pues si los chicos querían un museo, había que recrear esa escenografía que nos transportaría directamente a Inglaterra. Así que suspendimos un poco la escritura para dedicarnos a la construcción de los elementos que le darían el realce a nuestra exposición.

Armar la decoración que adornaría nuestro salón, fue una labor ¡Maratónica! Trabajábamos intensamente durante cada clase. Sandra, la maestra de Tecnología, amablemente me cedía algunos minutos de su hora para que pudiéramos abarcar lo más que se pudiera, algunas veces se tomaban las horas de tutoría e incluso el maestro Jorge de química también permitía salir a los chicos a fin de que pudieran avanzar. Nuestras labores casi siempre se desarrollaron fuera del salón, nadie estaba sentado en las bancas viéndose las nuca o las espaldas, porque el proyecto nos mantenía a un ritmo en que no había tiempo para estar quieto en un salón de clase ¡Tal como Jolibert lo había querido! Éramos unas hormiguitas trabajando todos juntos, como si estuviéramos construyendo un barco que nos llevaría a navegar por las frías aguas del Río Támesis¹¹¹.



Una lluvia de monumentos y sitios emblemáticos de Londres, comenzaron a golpear mi cabeza. ¡Hacer una cabina telefónica! ¡El Big Ben ¡Los Double Decker Bus¹¹²! además de adornar la puerta con un soldado de la guardia de Gales, en conjunto con un mural de Londres donde debía resaltar el Tower Bridge ¹¹³ básicamente, todas sus propuestas. Producto de mi aporte fue la creación de un tendedero informativo donde los chicos debían de hacer laminas en donde se informará acerca del país, bandera, gastronomía, islas, tradiciones, entre otros aspectos que fomentarían el gusto por la escritura del inglés.



¹⁰⁹ Palacio de Westminster. Edificio emblemático de la ciudad de Londres que corresponde a la cámara del parlamento Ingles.

¹¹⁰ Big Ben Nombre que se le da a la gran torre del reloj, una de las torres más grandes del mundo que muestra cuatro caras del gran reloj. Icono cultural de la cultura británica.

¹¹¹ Río Támesis. Río que fluye en Inglaterra, incluyendo su mayor parte en Londres.

¹¹² Double Decker Bus. Famosos autobuses de dos pisos

¹¹³ Tower Bridge. Puente colgante ubicado en Londres, construido a base de dos torres, cruza el río Támesis, símbolo de la ciudad.

Fueron dos semanas de duro trabajo en donde me dediqué a monitorear lo que hacían, así observé a Antonio muy concentrado cortando tiras, en donde realmente desconocía que uso les darían, sin embargo, confíe en ellos, dejándoles el poder de decidir y hacerse responsables de sus propias decisiones.



El equipo de Karen, Neithan, Dara, Porfirio y Zenyase, fue el que terminó primero con la cabina telefónica, realmente culminaron muy pronto porque se quedaron de ver fuera de la escuela y la hicieron en alguna casa de ellos mismos, imaginé que algún adulto les ayudó puesto que lo hicieron muy rápido y ni tiempo de orientarlos tuve.

Me impresionó ver el equipo de Alondra, Sofia, Adrián, Morgan y Jared, quienes se enfrentaron a una dura batalla para elaborar el autobús de doble piso. Y es que tengo que decirte que desenrollaron todo el papel y no sabían por dónde comenzar, ya que no sabían cómo forrar las cajas. Y mientras otros se caracterizaron por hacerlo rápidamente, a otros niños les estaba constando mucho trabajo. Ahí pude darme cuenta como algunos chicos no tenían bien desarrollada su motricidad fina, porque hasta para tomar las tijeras y cortar el papel, lo hacían chueco, lo cual es comprensible debido a la falta de clases presenciales en donde no existieron este tipo de actividades manuales.



Pero nada fue tan complicado como la construcción del Big Ben ¡Vaya que lo soñamos! Si te contara que lo hicimos ¡Tres veces! Una cuando los chicos no sabían ni como apilar las cajas y no supieron forrarlo, por lo que el papel se terminó por romper, la segunda, cuando habían encontrado el modo de forrar la torre, pero todo se echó a perder cuando quisimos pintarlo y los chicos se desesperaron al hacerlo.

—¡Lo manchaste! — Le dijo Fátima a Neithan muy enojada —¡Nooo! se manchó solito, se manchó solito— Le contestó Neithan en un tono de quererla hacer enojar. ¡Soporta soporta! Le dijo Alexander ¡Déjenme a mi hacerlo sola! Les contestó a todos. —¡Ey! — ¡No se estén peleando! Les dije mientras observaba que ese trabajo se veía más que terrible.



Tanto Fátima, como yo, sabíamos que nada andaba bien. Como docente también de artes, tenía que mediar la situación y no dejarlos avanzar, o de lo contrario lo seguirían echando a perder más de lo que ya estaba. Me percate de que Neithan y Alexander solo estaban jugando y no estaban tomando las cosas en serio, por lo que tuve que suspender la actividad, reorganizar, darle un tiempo al reloj y así tal cual como la escritura ¡Había que dejarlo descansar! Lo guardamos y pensé, ya saldrá, ya saldrá. Alguna técnica artística tenía que innovar, investigar, sacar o de plano inventar, pero ese reloj de alguna manera tenía que salir adelante.

- **Help! I need somebody...**¹¹⁴

When I was younger, so much younger than today
I never needed anybody's help in any way
But now these days are gone, I'm not so self assured
Now I find I've changed my mind and opened up the doors
Help me if you can¹¹⁵

Nunca necesité la ayuda ni el apoyo de alguien, siempre fui muy independiente en mi trabajo, si veía que no podía con ello, simplemente lo suspendía y terminaba haciendo otra cosa. Trate siempre de avanzar sola. Pero ahora más que nunca necesitaba del trabajo en equipo, de la ayuda de mis compañeros, quienes amablemente soltaron su apoyo me tendieron la mano cuando más lo necesitaba.

Fueron semanas estresantes, porque el proyecto ya se estaba prolongando muchísimo, estábamos a mediados de marzo y aun no podíamos llegar a la socialización. Aún faltaban detalles como el Big Ben, mismo que ya había descansado y era tiempo de retomarlo.

Llegar a la culminación del Big Ben parecía un sueño y no fue fácil pero las cosas poco a poco fueron mejorando. La construcción del reloj no era una producción textual, sin

¹¹⁴ Help I need somebody. Ayuda necesito de alguien

¹¹⁵ Extracto de la canción Help. Autor: The Beatles (1965). Cuando era más joven, mucho más joven que hoy. Nunca necesité la ayuda de nadie de ninguna manera. Pero ahora que estos días se fueron, no estoy tan seguro así. Ahora me doy cuenta de que he cambiado de opinión y he abierto las puertas. Ayúdame si puedes.

embargo, para nosotros representaba lo más importante del evento, porque resaltaría y engalanaría nuestra exposición, por lo tanto, había que darle un mejor acabado. Jamás pensamos que tres cajas de huevo apiladas nos darían tanto dolor de cabeza.

Decidí quedarme a trabajar tiempo extra, retomando aquellas horas que a veces los docentes damos sin recibir algún sueldo o remuneración, ahora más que nunca las necesitaba para poder avanzar. Pedí a Sandra de su apoyo, a fin de que me prestara a las chicas monitoras y poder trabajar mejor con ellas, sin sentir la presión de estar en clase. Así junto con Tanía, Rubí y Fátima, comenzamos nuevamente el viaje, recuerdo que comenté con las chicas que volveríamos a hacer el reloj ¡Por tercera vez! —A ver chicas esto no va a funcionar, comencemos de nuevo, desde el principio— les comenté a las niñas, explicándoles que saldría a la papelería por papel Kraft, para forrar de nuevo el reloj, ese día recuerdo que había llevado unas pinturas de oleo café, algunos pinceles y muchas ilusiones para que esta vez, ahora sí, fuera la versión final.

Hubo un momento en el cual volví a salir a la papelería, y justo cuando regresé, estaba el maestro Eduardo, quién estaba ya forrando el reloj. ¡Oh por Dios! ¡Es enserio! Me sentí tan liberada, porque su ayuda fue punto clave para poder terminarlo y que quedará perfecto. Gracias a las habilidades manuales que el profesor tiene pudimos rescatar la torre, el maestro marco las líneas y una vez forrado y marcado a lápiz, procedimos a pintarlo. Al final hasta mi mamá colaboró, pues fue ella quien fabricó la cúspide que daría punto final a la torre del reloj.



La escenografía estaba casi lista, los chicos terminaron el autobús de doble piso, ya teníamos listas las láminas para el tendedero informativo, el adorno del guardia ya solo estaba listo para ser pegado en la puerta y solo nos faltaba el mural elaborado a base de gises sobre de papel kraft. Recuerdo que Jorge el maestro de Biología exclamó y preguntó —¿Que te falta Cecy? — Ya solo el mural, las niñas de primero me están ayudando. — le respondí. —Si quieres te ayudo un poquito, ahorita tengo una hora libre— me comentó cuando en ese momento también sentía un gran alivio al recibir su apoyo el cual en esos momentos resultaba ser muy valioso.

Todos echamos mano esos días, algunos compañeros me prestaban amablemente a los estudiantes y los sacaba en su hora para seguir trabajando. Me apoyé de los chicos de primer año, a quienes les daba artes en ese año, y juntos pudimos avanzar en varios detalles que hacían falta. Poco a poco y entre todos fuimos construyendo nuestro futuro museo, el cual me dejó muchos aprendizajes, como el darme cuenta de que todos necesitamos de alguien y que el trabajo en equipo y entre compañeros es valioso cuando se hace en armonía, hoy a varios meses de esos sucesos, agradezco la ayuda que mis compañeros me brindaron, y agradezco por el valioso tiempo de sus clases y que amablemente me cedieron.

- **God save the Queen!**¹¹⁶

Así pasaron los días y pronto estábamos en la aplicación del Módulo de Escritura, el cual te confieso que no fue una labor fácil para los estudiantes, pues el proceso de escritura en inglés para algunos fue pesado y a la vez aburrido, porque fue confrontar a los chicos por primera vez con el texto en una producción más formal.

Las satisfacciones fueron grandes, sobre todo para ellos porque fueron consientes sus logros. Pero al inicio, juraría que hubieran querido ser salvados al igual que los reyes británicos, pues su emancipación estaba en la cúspide al darse cuenta de que estaban construyendo su propio proyecto, en donde jamás habían solicitado un módulo de escritura.

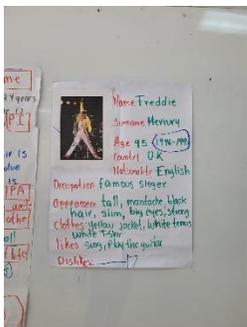
¿Cómo comenzar? Lo primero, había que regresar a las estructuras gramaticales, recordar el uso del verbo to be, pronombres personales y un buen repertorio de palabras nuevas relacionadas con la descripción física de las personas, es decir el Presente Simple en su máximo esplendor. Acompañada de Jolibert, Lomas y Cassany, emprendí un nuevo viaje para descubrir como escribirían el inglés los niños

Inicie por la etapa del predesarrollo, tal como Lomas lo marca, haciendo todo tipo de ejercicios que los pudiera preparar para la producción del texto. Entre todos, creamos la silueta del texto, la

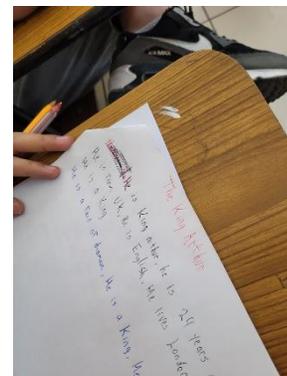


¹¹⁶ God sabe the Queen. Dios salve a la reina

cual les costó mucho trabajo seguir, pues, aunque ya sabían su funcionalidad, no estaban acostumbrados a guiarse por este instrumento que los conduciría por la construcción de su escrito.



Como observé que la silueta no la estaban comprendiendo y no estaba dando resultado, me di a la tarea de recrear la ficha informativa de Freddie Mercury e ir señalando por partes para que los estudiantes pudieran comprender mejor, esto les facilitó más la escritura por lo que entonces pasamos a las distintas versiones de



escritura. En una primera versión, no hubo buenos resultados, incluso se desanimaron, se desesperaron. Intente ponerles música, tal como lo marcan las estrategias de Rebeca Oxford, pero no funcionó, no les gustó, puedo suponer que se sentían estresados al no saber que escribir, puedo suponer que en esos instantes lo que deseaban era silencio. Los estudiantes trataron de describir a su personaje, a diferencia de otras ocasiones, esta vez ellos tenían las herramientas lingüísticas que les ayudarían a construir su texto, ahora, solo quedaba esperar y dar cuenta de los resultados.

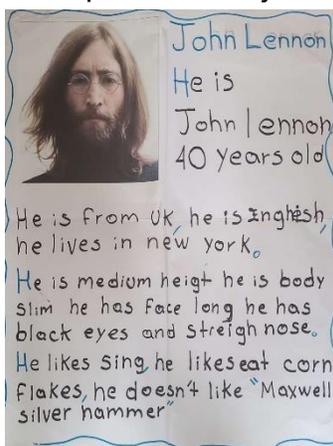
Se llevó a cabo la primera versión y procedimos a la revisión por lo que, trate de atenderlos tanto de forma grupal como en lo individual, porque cada uno de ellos presentaba distintos errores, distintas dudas que a veces en una lengua extranjera hay que explicar de forma más personal para que logren comprender. Los chicos regresaron a sus lugares, con los errores marcados y procedieron a la segunda versión en donde se pudo apreciar que mejoraron bastante con relación a la primera escritura.

Un aspecto muy relevante fue observar cómo los más capaces, comenzaron a ayudar a los que menos sabían, terminaron su versión, observaron que no había errores y no pudieron evitar ayudar al que tenían a lado. Un ejemplo claro de ello fue cuando Héctor le ayudó a Karen para llevar a cabo su escrito pues para ella fue un proceso complicado y en cambio para Héctor fue fácil porque sus conocimientos eran un poco más sólidos. Fue asombroso ver el cambio reflejado en Karen, lo mismo en Dilan quien tenía a Tania a su lado y gracias a ella, su proceso durante el desarrollo de esta actividad fue mejorando poco a poco logrando que el chico se transformara por completo.

La tercera versión se acercaba, así que decidí motivarlos haciéndoles un pequeño regalo, les llevé un lápiz cuya leyenda decía: *This pencil is magic, because it will help you to write better your English.*¹¹⁷ Pasaron cada uno al escritorio por su lápiz, y comenzó nuevamente la escritura. Tal como lo marca Lomas, había una revisión entre escrituras totales y parciales, teniendo en cuenta los comentarios recibidos, se dieron cuenta que en cada versión cometían menos errores hasta que por fin llegaron a su obra maestra. Si



Todos terminaron con éxito, aún puedo recordar la felicidad de Neithan cuando fue observando su proceso y se dio cuenta del cambio en sus versiones de escritura y que además logró comprender bien el tema. En cambio, Fátima me comentó por escrito que la actividad le había estresado bastante, tanto hasta el punto de querer llorar porque no sabía cómo hacerlo. Otros comentaron que había sido un poco complicado, ya que no sabían mucho de inglés pero que aun así les gustó la temática ya que gracias a ello pudieron mejorar su escritura en este idioma.



El punto final fue llegar a la obra maestra, en donde aquellas fichas descriptivas que los chicos querían se hacían realidad, cada uno puso lo mejor de sí mismos para entregar la obra maestra lo mejor que se pudiera.



Con esto habíamos terminado el módulo de escritura, entre la última actividad que se llevó a cabo fue el dibujo libre en conjunto también con el texto libre¹¹⁸. Aquí los chicos pudieron expresar sus ideas por medio de otros lenguajes

¹¹⁷ Este lápiz es mágico, porque te ayudará a escribir mejor el inglés.

¹¹⁸ Texto y Dibujo Libre, Técnicas Freinet donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse libremente por medio de las artes y la escritura, fomentando así el despertar de sus ideas, sentimientos y emociones directas.

artísticos, para ello les pedí pinturas acrílicas, pinceles, agua y un papel ilustración. A pesar de que el dibujo era libre, la temática que quedó plasmada fue Inglaterra, algunos dibujaron símbolos relacionados con el país, mientras que otros algún gusto o preferencia por lo que habían aprendido.

Penny Lane is in my ears and in my eyes¹¹⁹

Fue el 29 de marzo cuando por fin aquello que habíamos construido llegó a su final. Para el día de la socialización los chicos se organizaron y ese día fueron vestidos de pantalón de mezclilla, blusa o camisa blanca y su suéter rojo de la escuela. Recuerdo que ese día llegué temprano y los vi a todos en su clase de historia. Se veían radiantes, tan parejitos, me vieron, observaron mis movimientos y quedaron a la espera de alguna instrucción que les dijera ¡Es hora de montar la exposición!



La exhibición se llevó a cabo justo después de la junta que ese día había con sus padres de familia, por lo que, al término de la reunión, solicité a los chicos que sacaran las bancas al patio a fin de que el salón quedará vacío y poder distribuir mejor todo lo que se había construido. Todos los chicos, estaban con muy buena disposición para el montaje de la exposición.

Desde un día antes la euforia estaba en su esplendor, dejamos adornada la puerta, los chicos habían llevado sus ingredientes para los cup cakes que les elaboraría, Sofia estuvo pintando el fondant que adornaría los pastelitos y la mamá de Ángel estaba más que lista para la producción de las gelatinas, pues días antes habíamos acordado que pondríamos una pequeña mesa de postres alusivos al país. Ángel le comentó a su mamá, la cual no dudó ni un segundo en querer apoyar, y con todo el entusiasmo se dio a la

¹¹⁹ Penny Lane está en mis oídos y en mis ojos. Canción del grupo The Beatles, que hace alusión a la calle de Penny Lane, ubicada en Liverpool, hace referencia a los recuerdos de la infancia y lo que rodea al pueblo.

tarea de la fabricación de los postres que al otro día disfrutarían todos los niños de la escuela.

El tendedero literario, fue el primero en colocarse con algunos metros lazo que conseguí y que nos sirvieron para colgar toda la producción textual que habían construido, incluidas todas las obras maestras producto del trabajo del módulo de escritura. —¿Qué más



maestra? ¿Qué más? — eran las expresiones de los chicos cada que terminaban de hacer algo. —Ahora vamos a pegar los dibujos— les exclamaba guiándolos por todo el salón para colocar cualquier cosa que hiciera falta.

Al término del montaje, el salón, tal como lo habían solicitado los chicos, parecía un museo en donde fueron expuestos cada uno de los textos que los estudiantes construyeron, estaba el tendedero literario con datos geográficos y culturales, también se localizaban los textos producto del módulo de escritura, en las paredes lucían los dibujos que elaboraron los chicos, en las esquinas, la cabina telefónica y el autobús de doble piso. En el pizarrón se colocó el mural hecho con gises de colores, el reloj lo colocamos en la entrada, junto al guardia.

Por la parte de afuera del salón, se colocó otro tendedero donde lucieron las lap books. La escuela se adornó con globos rojos y azules, parecía una fiesta llena de colores de esperanza, el rojo y el azul predominaba en todas partes. ¡Olía y sabía a Inglaterra, era nuestra pequeña Penny Lane! Al ser una comunidad escolar pequeña, por increíble



que parezca todos los grupos alcanzaron cup cake y gelatina, la cual se les estuvo dando a la entrada, antes de pasar al museo. Todos los grupos fueron a visitar aquella fiesta que los chicos de 3°B habían organizado para dar a conocer sus aprendizajes del inglés.

Mientras la música británica sonaba al ritmo de canciones de los Rolling Stones, Beatles, Queen, todos iban pasando, observando cada texto, los maestros se detenían a leer lo que los chicos habían escrito. Algunas niñas estuvieron explicando a los compañeros y maestros todo lo que habían elaborado y aprendido. Recuerdo como la mamá de Karen se acercó mencionando el gran cambio que la chica había manifestado al estar trabajando de este modo. Situación que me llenó de mucha satisfacción. Muchos padres de familia se quedaron a la exposición después de la junta que habían tenido, ahí conocieron por primera vez lo que sus hijos habían construido y aprendido. Observaban a detenimiento cada texto, cada dibujo, cada expresión artística que sus hijos habían elaborado. Lo cual puedo afirmar que los llenó de mucha satisfacción al darse cuenta de los grandes proyectos que sus hijos eran capaces de generar.

Respecto a mis compañeros, puedo decir que siempre estuvieron al pie del cañón, apoyándome en la logística, cuidando de que las gelatinas y los pasteles alcanzaran para todos, así agradecí a mi director el maestro Ricardo por haberme permitido organizar este gran evento, y solo puedo decir que sus palabras me hicieron sentir muy bien cuando me dijo —Nada que agradecer, te agradezco a ti por brindar estas oportunidades de aprendizaje.

Alguna vez leí a Malaguzzi¹²⁰, y recordé que mencionó que los proyectos para que sean buenos, deben ser detonadores de grandes expectativas, para ello hay que tomar en cuenta las opiniones de los niños, pues ellos sugieren continuamente cosas que nacen de sus intereses, los adultos tenemos la misión de conocer esos intereses.



Inglaterra, formó parte de sus gustos por querer por viajar, por conocer otras partes del mundo, porque vagamente tenían noción de lo que existe en este país y se puede visitar, ahí me percate que son niños que les agradan los viajes y la cultura, realmente el proyecto los atrapo siendo ellos capaces de organizar su propio trabajo que trajo como

¹²⁰ Malaguzzi. L. (2001). El hilo de Arianna en La Educación Infantil en Reggio Emilia.

fruto muchas ideas por construir, en donde padres, maestros y padres de familia estuvieron involucrados.

Inglaterra nos invitó a pasar a una educación liberadora, de quitamos las ataduras de permanecer siempre sentados en el salón de clases, para comenzar a salir al patio y hacer más dinámicos los días. Después no haber querido dar la palabra a los niños y brindar la oportunidad de que eligieran que era lo que realmente querían hacer, pasamos a la emancipación de los chicos en donde fueron capaces de crear enormes proyectos con grandes retos por construir. Recuerdo como al término de la exposición Dilan se acercó a mí y me dijo —¡Ay, maestra ahora, si me sentí orgulloso de mi mismo! ¡De ver todo lo que hicimos! — Me quedé tan contenta con sus palabras. Aquel sueño del museo se había hecho realidad.



Inglaterra rompió con muchos esquemas que traía atorados, sobre todo mis temores a organizar eventos de gran magnitud. Fue la primera vez en toda mi vida docente donde participo de esta forma. La imagen de Inglterra te puedo decir quedó grabada en generaciones que venían atrás, al grado de que los chicos de primer año desearon un proyecto igual, así que, a los pocos meses, planeamos nuestra Expo- Arte, la cual también fue todo un éxito, podría decirse que fue el hijito de Inglterra, fruto de la Vida Cooperativa que también había implementado con los niños de primer año.



Y ahora que estos chicos están en segundo grado y que les imparto la disciplina de inglés, desean con ansias que llevemos a cabo este proyecto, solo puedo decir que ya no tengo temor, y estoy 100% segura de que... ¡Inglterra tendrá la oportunidad de cocinarse nuevamente! Y seguramente también con muy buenos resultados.

Episodio 7 Ecos de una Intervención Pedagógica

Escribir no es una regla, ni una técnica, ni una mecánica, ni un algoritmo.
Es un proceso largo, complejo y estratégico:
hay que hallar a la audiencia, descubrir sus necesidades,
darse cuenta de lo que sabe y de lo que ignora.
Hay que conocer la tradición escrita de cada ámbito
para poder respetarla o saltársela con la máxima cortesía. ¡Qué difícil!

Daniel Cassany (2023)

- **Árbol de la esperanza, mantente firme¹²¹**

Como parte de la Maestría en Educación Básica con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, la Universidad Pedagógica Nacional, organiza un encuentro comunitario, a fin de que los estudiantes en conjunto con sus padres den parte de su testimonio vivido durante este periodo de Intervención Pedagógica, mi papel, era entonces invitar a los chicos a que acudieran a lado de sus padres y dieran un informe acode a sus vivencias y experiencias entorno a la producción de textos en inglés y todo aquello que resultó significativo para ellos a lo largo de todos estos meses.

La misión de convencer a los estudiantes de que fueran no fue sencilla, digamos que fue un tanto complicada, debido a las diversas situaciones que vivían los chicos, en primera instancia la lejanía, pues trasladarse de Coacalco a la Ciudad de México no es algo a lo que estén habituados, las distancias son largas, pues primeramente deben de tomar una combi para llegar a Indios Verdes y de ahí todavía trasladarse en metro para acudir al lugar de destino, que si bien les va, se hace un recorrido de una hora y media a dos, aproximadamente. En este caso, la economía no era la mejor para algunos de ellos, el acudir a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, cerca del metro normal, implicaba gastos de transporte como gasolina, pasajes, comida y entre muchas otras cosas que había que considerar, por lo tanto, mi labor de convencimiento sería tornaría aún más difícil.

¹²¹ Árbol de la esperanza mantente firme. Nombre de un autorretrato de Frida Kahlo, pintado en 1946

Aquellos estudiantes que un día encontré abstraídos del mundo escolar, ahora se encontraban muy conscientes de que estábamos en medio de una Intervención Pedagógica, que, para algunos chicos, pasó desapercibida y lejos de sus intereses. Pero para otros fue de suma importancia y no tenían más en mente, que tratar de hacer bien las cosas. Sin embargo, a la hora de mencionarles que debían de acudir a la Ciudad de México y dar sus opiniones sobre lo que estaban vivenciando, se formó una enorme brecha, que poco a poco se fue disolviendo.

Por aquellos días nos encontrábamos en el desarrollo de nuestro proyecto de Inglaterra, así que cada que tenía oportunidad, les recordaba a los niños lo importante que era que pudieran acudir al evento —Chicos ojalá puedan ir al encuentro, es un evento organizado para ustedes, en donde van a poder dar su testimonio de todo lo que hemos vivido a lo largo de estos meses.— Los chicos me escuchaban atentos, tenían la idea de lo que les hablaba, pero para ellos resultaba muy lejano el poder asistir, porque la respuesta aunque fuera afirmativa por parte de ellos, los padres en este caso tendrían la última palabra como sostén de la parte educativa de sus hijos.

¿Y...saliendo de ahí podemos ir al cine? ¡Oh pasamos a comer unos tacos! —exclamó Uziel un tanto bromista y esperanzado. Cuando les comenté del evento. Solo me sonreí y exclamé —¡No tanto así! Lo que si les aconsejo es que vayan, avisen a sus padres. ¡Además no gastaran en comida ya que ahí les vamos a dar de comer! — exclamé en un tono de esperanza de pensar de que, si les decía eso, tal vez podrían animarse. No tenía más recursos, más que el hablar con los niños y confiar en lo mencionarían en sus casas.

Recuerdo que mande un recado informativo donde solicitaba la firma del padre o tutor dándose por enterados. Sin embargo, considere que era necesario tener a los padres frente a frente y poder avisarles de viva voz a fin de crear conciencia en ellos y lograr que llevaran a sus hijos. Pues a pesar de que el director en un principio me había aconsejado que lo manejara como una ida a un museo, tampoco hubo mucha respuesta.

Poco a poco habían pasado los días, decidí darles un tiempo, mientras que nosotros como estudiantes de la maestría también nos organizábamos, al llegar nuevamente la

hora volví a preguntar —Chicos ¿Qué paso? ¿irán al evento? ¿Qué les dijeron sus papás? ¿Les platicaron? —La respuesta fue negativa, nadie afirmó que iría, a excepción de Sofia, quien desde que se enteró mostro un enorme entusiasmo por querer asistir. En este caso, sabía que, de entrada, ya contaba con ella. Pero ¿y los demás? ¡Eran treinta estudiantes! ¡Alguno más tendría que decir que si!

Durante el receso, abordé a varios chicos preguntándoles lo mismo, en ese momento vi a las niñas monitoras de la clase, aquellas chicas maravilla, en donde pensé que quizás ellas podrían ser la esperanza. Con ellas estaba Montserrat una niña de estatura elevada y un tanto uraña, de la cual aún recuerdo su expresión cuando abordé a las niñas y les pregunté —¿Chicas irán al encuentro? Aquella chica alta, solo me miro hacia abajo moviendo la cabeza de un lado a otro en señal negativa —¿Rubí? Le pregunté —No sé maestra, no hay dinero— me respondió con firmeza —¿Tania? pregunté —¡A lo mejor si maestra! Exclamó. ¿Fátima? —No creo maestra, respondió.

Me desanime mucho, pensé que no lo lograría, así que ese mismo día en Comunidad de Atención Mutua¹²², avisé a las compañeras y maestras y justo exclamé —¡Pues yo ya hice un sondeo y no se ve entusiasmo, no hay seguridad de que vayan a ir! — En ese momento las maestras interrumpieron y mencionaron que algo creativo e ingenioso teníamos que hacer para lograr la captación de los chicos.

¿A qué cosa creativa se habrá referido la maestra Karla cuando nos dijo que nos la tendríamos que ingeniar para que fueran? ¿Rentar un autobús y llevármelos? ¿Decirle a mi papá que nos llevara en la camioneta a todos los que fueran y así no gastar tanto? ¿Darles un punto extra? ¿No se suponía que luchábamos por eliminar la educación tradicional basada en estímulo respuesta? ¿Por qué condicionarlos y regresar a la vieja práctica de que si vas te doy esto u el otro? De todas formas, en efecto, los chicos acostumbrados a recibir algo a cambio, preguntaron ¿Cuánto va a valer?

¹²² Comunidad de Atención Mutua. (Suarez D y Ochoa L. 2005) Espacio en donde los docentes se reúnen para compartir sus experiencias docentes, encontrándose en Igualdad de Condiciones. Se brindan aportaciones por medio de tres tonos felicitaciones, dudas y sugerencias. En la UPN 094 en la MEB con especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, se retoma esta práctica con la finalidad de leer los relatos pedagógicos producidos por los docentes mismos que se conforman en episodios y subepisodios.

Llegaba la última esperanza, las invitaciones, tan pronto fueron diseñadas, las imprimí y las entregué a cada uno de los chicos, observé como algunos las metieron dentro del cuaderno y otros en su mochila o en algún folder. Entregué una al maestro Ricardo, el director de la institución, a su orientadora la maestra María Luisa, así como algunos otros profesores que daban clase en aquel grupo.

Un día antes de la socialización del proyecto de Inglaterra, volví a preguntar quienes irán al encuentro, solo volvió a confirmar Sofia, Tania y Héctor. Como te dije el día del evento de Inglaterra, hubo junta con los padres de familia, situación que aproveché a mi favor para entrar a la reunión y entonces sí abordar a los padres cara a cara. Les leí la invitación, concientizándolos de la importancia que era su presencia, y por otra parte los invité a que se quedaran a presenciar el museo que sus hijos habían construido a lo largo de todos esos meses. Pude ver en ellos entusiasmo, estaban llenos de expectativas de pensar que sería lo que verían en el museo de Inglaterra. Los padres se quedaron al evento y gracias a ello recibí muchas felicitaciones pues cada familia reconocía el trabajo que se estaba llevando a cabo con sus hijos.

El evento paso, estábamos a un día de salir de vacaciones de Semana Santa, así que ese jueves volví a preguntar esperanzada—¿Chicos quién va a ir al encuentro? ¿Por favor necesito que me confirmen antes de irnos de vacaciones? — Exclamé, Mi sorpresa fue tal ¡Que no podía creerlo! La emoción me invadió cuando observé tantas manos levantadas, de 30 estudiantes, 18 habían confirmado que sí, y no solamente irían solos con sus padres, sino que además confirmaban con más miembros de sus familias recuerdo a Tania que exclamó—¡Maestra! ¡Nosotros somos seis! —Es que voy con mis papás y mis abuelitos— argumentó. —Si está bien no te preocupes, les pregunto esto para considerarlos en la comida, acuérdense que les dije que allá se les dará de comer— le recordé.

Por su parte el director de la escuela me dijo—Cecy. No te aseguro nada, pero voy a tratar de hacer todo lo posible por asistir, porque realmente si me gustaría ir, porque los chicos van a representar a nuestra escuela y considero que es importante apoyarlos— argumentó.

¿Te acuerdas de Miriam? Si, la chica con trastorno de mutismo selectivo, la verdad es que nunca pude lograr que participará y se integrará a las clases, mucho se destacó por sus inasistencias, pero dos días antes del encuentro, tuvo la maravillosa idea de acercarse a mi para decirme —Maestra yo también quiero ir al encuentro—¿Quieres ir? — le pregunté un tanto asombrada al no poder creer que por primera vez estaba escuchando su viva voz. —está bien— le dije, pero no puedes ir sola. Avisa a tus padres y mañana me dices que te dijeron, en ese momento le entregué su invitación. Al día siguiente no fue a la escuela, noté su ausencia e imaginé que no acudiría al encuentro, sin embargo, ese día recordé las palabras de Paty mi compañera de la maestría al decirme que no dudara de ella, porque al final podría darme una sorpresa. Y sí, así fue, ¡Miriam me dio la sorpresa! como también me la dieron: Zenyase, Lucero, Rubí, Alan, Adrián, Fátima, Dara, Tania, Yael, Dilan, Sofia, Morgan, Rodrigo, Ángel y sí, también el maestro Ricardo.



Todos ellos me acompañaron ese día tan especial para poner en alto ¡El nombre de la escuela! No te puedo decir que fueron los 18 que en un principio habían confirmado, pues por diversas razones ya no les fue posible asistir, sin embargo, siempre permaneció el entusiasmo en ellos por también querer ir al evento.

La labor de convencimiento había sido cumplida, fueron los proyectos los que hablaron por si solos y cumplieron con la misión de convencer tanto a los padres de familia como a los estudiantes. Recuerdo cuando leí a Milano¹²³, quién hizo referencia sobre el papel fundamental que cumplen los padres en conjunto con docentes y directivos, todos somos fundamentales en la educación para trabajar en forma conjunta reconociéndonos como actores complementarios y participantes en equipo por un fin común, los niños.

¹²³ Milano de Galan. E y Cajés G. (2004) La comunicación y la gestión en la integración escolar

- **El 22 de abril de 2023**

Para el día del encuentro, nos fuimos mi hermana y yo en la camioneta, pues llevábamos a nuestro famoso Big Ben, quien engalano la entrada al auditorio. Al igual que mis compañeras coloqué un mural con los trabajos de los chicos, los niños llegaron en punto de las 10 de la mañana, porque a esa hora los cité. Recuerdo cómo se escuchaban risas y alboroto en medio del silencio que producían las exposiciones del resto de las escuelas.

¡Esos son los míos! Pensé. Y si, dicho y hecho. ¡Eran ellos! ¡Habían llegado! Algunos se vinieron juntos en auto, otros llegaron por medio de transporte público, todos acompañados de sus padres. Todos provenientes desde Coacalco incluido el director de la escuela. Las distancias se hicieron cortas porque lo que importaba era estar ahí presentes y tener la oportunidad de hablar ante muchas personas dando nuestros testimonios sobre lo que habíamos vivido en meses anteriores.

La maestra Claudia nos anunció. No teníamos miedo, pero si muchos nervios a pesar de que un día antes habíamos ensayado, pues los chicos prepararon lo que deseaban decir, cada quién escogió el tema del cual querían hablar, destacando en ellos su naturaleza y espontaneidad, querían decir tantas cosas, que lo que les hizo falta fue tiempo. Ese día recordé y pensé, hasta donde hemos llegado, después de que no querían hablar, de que me susurraban en secreto lo que querían decir. De que se quedaban callados por pena a exponerse ante los demás. Ahora estaban frente un público, hablando por micrófono, exponiendo sus ideas y sus vivencias ante muchas personas.



Fue asombroso ver llegar Zenyase, después de que dijo que no iría por pena y porque si Karen no iba, ella tampoco, fue la primera en expresarse y decir—El día que la maestra nos preguntó que queríamos hacer nos agarró a todos por sorpresa, ya que no es muy común que nos hagan este tipo de preguntas sobre lo que nos gustaría hacer, fue raro

porque no estoy acostumbrada a trabajar así, pero eso nos ayudó como salón a unirnos más. —

¿Te imaginas lo que representó para mí, escuchar a Zenyase decir que Pedagogía por Proyectos, los ayudó a unirse más? después de que encontré un grupo alejado, desunido, sin lazos de amistad, sin que se conocieran, producto de muchas cosas como la pandemia y la educación a distancia, fue realmente maravilloso lo que sentí, porque fue una Intervención Pedagógica complicada, de muchísimo trabajo con ellos, pero al final esa Vida Cooperativa quedó grabada en sus memorias.

La misión de crear niños productores de textos estaba cumplida. Recuerdo a Lucero como comenzó a hablar sobre el Módulo de escritura. Rubí por su parte expuso el uso de la silueta a la hora de producir cartas formales indicando que para ella el no saber inglés era verdaderamente un conflicto que pudo superar gracias a los proyectos.

Alan y Adrián hablaron sobre Inglaterra, en donde reconocieron los aspectos culturales del inglés en conjunto con las artes, —¡Aprendimos cosas en inglés y hasta las cosas más sencillas que ni siquiera sabíamos hacer como forrar cajas! — exclamó Adrián argumentando que no solo habían aprendido a escribir frases en inglés, sino que también se despertó su sentido artístico que les brindó la oportunidad de fortalecer sus habilidades kinestésicas¹²⁴, además de su motricidad fina la cual no tenían desarrolladas. Así al mismo tiempo Fátima expuso su sentir al manifestar que no solo aprendieron el inglés, sino que también aprendieron sobre las artes, situación que los unió más como grupo.

—Me gustó trabajar con las lap book porque es algo que nunca habíamos hecho y me pareció algo muy original, hicimos un módulo de escritura, la primera vez que lo hicimos fue algo que para todos fue muy difícil ya que no teníamos mucha idea de cómo se hacía, después cuando fue la segunda vez y ya teníamos las correcciones ya teníamos una idea más clara de cómo hacerlo, incluso uno de mis amiguitos aquí presentes me ayudó mucho a hacerlo y ya la tercera me sentí muy orgullosa del trabajo que había hecho ya que he aprendido mucho desde que iniciamos y como hemos avanzado— Expresó Dara, sin darse cuenta que estaba poniendo muy en alto la teoría sociocultural de Vigotsky.

¹²⁴ Habilidades Kinestésicas. Serie de destrezas en donde el individuo utiliza las manos y su cuerpo para poder expresar sus ideas, sentimientos y emociones.

—Mi experiencia con el módulo de escritura fue muy difícil pero ya después con la ayuda de mis compañeros y de la maestra ya fue un poquito más fácil y pues se logró lo que queríamos, que fue la obra maestra, al final resultó muy bueno porque vimos que todos nuestros esfuerzos valieron la pena— Argumentó Tania.

Yael por su parte expuso —Gracias a la manera de trabajar de la maestra, esto nos unió más como compañeros y nos hizo hacer más amigos. Inglaterra fue el proyecto donde más me sentí cómodo, el proyecto fue largo, pero fue donde más aprendimos desde la pandemia.

— Por primera vez me sentí orgulloso de mi y de mis compañeros porque por primera vez logramos algo después de dos años de no ir a escuela. — Expresó Dilan haciendo énfasis en la pandemia.

Ángel manifestó — trabajar de esta manera fue muy divertido ya que todo esto le quita lo aburrido a las clases.

Finalmente, Miriam con una enorme sonrisa exclamó —Todo me gustó mucho. —

Sin lugar a duda, el cambio ya se había dado, gracias a la nueva forma de trabajo, que como bien lo dije al principio Pedagogía por Proyectos fue la estrategia que sacó a los niños adelante. Saco al frente a niños que venían ausentes del mundo escolar, a niños que habían olvidado lo que es ir a la escuela diariamente a aprender y ¿por qué no? también hacer amistades y divertirse con sus compañeros y maestros.

Ese mismo día los chicos dentro del encuentro brindaron el panorama general de su tercer proyecto el cual ya se estaba cocinando, por lo que argumentaron las razones del porque lo eligieron. Era obvio que querían seguir aprendiendo el inglés y al mismo tiempo combinarlo con las expresiones artísticas y culturales. Tenían todo un plan, un proyecto en donde la tarea sería elaborar ¡Alebrijes!

Episodio 8 ¡Alebrijes Alebrijes!

Al final de una noche lluviosa
un animal extraño apareció en el sueño de un hombre
tenía cuerpo de dragón, cresta de gallo,
piel de iguana, y patas de caballo.

Para recordarlo siempre,
creó un animal parecido, de madera,
luego lo pintó y lo llamo Alebrije.

Carlos Maltés (2019)

- **¡Queremos hacer Alebrijes!**

A finales del mes de abril y posterior al encuentro, comenzó nuestro tercer y último proyecto el cual se vio un poco accidentado, pues en el bloque tres de la Maestría en Educación Básica, se nos había solicitado ir finalizando con los proyectos de la Intervención Pedagógica, pues ya estábamos en el último trimestre de la maestría y lo que importaba ahora era rendir un informe de resultados. Sin embargo, tanto los chicos como yo, no quitamos el dedo del renglón, porque teníamos la visión clara de lo que queríamos para el siguiente proyecto. ¡Hacer Alebrijes! Las actividades dentro del Contrato Colectivo estaban ya establecidas, los niños incluso mencionaron parte de este proyecto en el encuentro, por lo que no podíamos dejarlo pasar por desapercibido.

Nuevamente sabía que no sería un trabajo corto y que por mucho que tratara de sacar adelante las actividades junto con los niños, este estaba previsto que duraría todo el mes de mayo. Una de las misiones de esta Intervención Pedagógica es que los niños produzcan textos valiéndose del dinamismo que impulsa la Educación Artística como fuente de motivación para despertar el interés y el gusto por el idioma inglés de una forma más creativa, pues a veces la expresión del lenguaje por medio de las artes dice más que la palabra escrita. Los niños a estas alturas manifestaban su gusto por las artes visuales en conjunto con la enseñanza del idioma inglés, por ello, atrapar a los chicos en medio del arte popular mexicano fue sencillo, y su deseo de querer hacer Alebrijes se mantuvo siempre vivo.

¿Pero cómo nace esta idea? Estaba en medio de la Intervención Pedagógica, conociendo Pedagogía por Proyectos, con más grupos a mi cargo en donde también estuve haciendo

mis primeros pininos. Como docente de Artes Visuales en Primero B, impulse un pequeño proyecto llamado Alebrijes. Algo que tenía en mente aplicar desde antes de la pandemia los chicos demostrarían todos sus conocimientos sobre pintura, combinación de colores, al compás de la cartonería que más tarde se convertiría en un Alebrije.

Con mi grupo de primer año, también aplique las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, así que el hecho de permanecer sentados en filas, callados y viéndose las nuca, no era una opción en clase de Artes. Por esa razón, salimos al patio con la finalidad de que los niños se sintieran libres para poder hacer su artesanía. Como antes te dije, la escuela es pequeña y es común que se observe muy bien lo que todos llevamos a cabo. Por aquellos tiempos nos encontrábamos en la ejecución del proyecto de Inglaterra, los chicos de Tercero B salieron a su clase de Educación Física, y observaron la actividad que llevaba a cabo con los niños de primero.

Tercero B, se sintió tan atraído por la actividad que hubo un momento en que algunos chicos dejaron de hacer lo que el maestro Jorge les había puesto, y se acercaron a ver los Alebrijes, tomaron los pinceles de sus compañeros y comenzaron a pintar el trabajo de los de primer año, en esos momentos, el profesor de educación física les gritó —¡ey! — tratando de captar la atención de los chavos quienes ya se estaban distraendo con otras actividades ajenas a su clase.

—¿Maestra por qué nosotros no nos puso a hacer eso? — Preguntó Tania en tono de reclamo. —Sencillo, porque a ustedes les doy inglés y esta es clase de Artes— le respondí cuando bromeando les dije — además ustedes no escogieron hacer esto — Entonces ¿Cuándo nos vuelva a preguntar lo que queremos hacer podemos decir que queremos hacer alebrijes? Preguntó Tania nuevamente, quien se encontraba acompañada de Dara y Lucero —¡Claro! lo podemos adaptar a la clase de inglés— le respondí a todas, cuando en ese momento, Tania susurró a sus amigas —Hay que decirles a los demás que cuando la maestra nos vuelva a preguntar que queremos hacer, le digamos Alebrijes. — ¡Wow! —pensé ¡Parece que ya tenemos próximo proyecto! —

Así fueron pasando los días y llegó la hora de volverles a lanzar la pregunta ¿Que quieren que hagamos juntos durante las próximas semanas? Para los chicos esta vez no fue nada extraño el cuestionamiento, porque tenían claridad en lo que responderían, el grupo tenía buena comunicación, eran unidos producto de aquella Vida Cooperativa que se había generado lo que les permitía tomar decisiones en conjunto. Las chicas monitoras ya se habían encargado de esparcir la pólvora y el resto del salón solo explotaría en junto con ellas, porque la respuesta ya la sabían ¡Alebrijes! La decisión se dio por medio de un consenso, en donde el lenguaje implícito y la comunicación amistosa estuvo siempre presente, así que no había más respuestas ya que todos tenían muy claro lo que querían.

- **Sueños que se hacen realidad**

Al momento de la construcción de nuestro contrato colectivo, repartí las fotocopias donde los niños anotarían las actividades que elaboraríamos —A ver chicos ¿Cuáles serían las actividades que tendremos que llevar a cabo durante nuestro proyecto? —Lo primero sería investigar sobre los Alebrijes—contestó Alan cuando en ese momento preguntó a todos ¿Por qué si saben lo que son los Alebrijes? —Así es Alan, debemos de investigar primero ¿Qué son los Alebrijes? Su historia, el origen y porque se llaman así. —Pues si porque nadamas vieron que los de primero lo hacían, y ahí van como el borrego queriéndolo hacer, sin saber lo que son— exclamó en tono que daba la impresión de que pretendía saberlo todo. En esos momentos sonreí y le dije —tienes razón, mañana todos van a aprender lo que significan los Alebrijes. —

A la mañana siguiente, repartí algunas fotocopias cuya información estaba escrita tanto en inglés como en español, el contenido, era la historia de los Alebrijes. Interrogamos el texto con base a las ilustraciones que tenía la lectura, y procedimos a leer en voz alta, esta vez lo hicimos primero en idioma español, a fin de que los estudiantes pudieran captar y asimilar la historia de esta artesanía mexicana.

Así, supieron que el autor de estas criaturas se llamaba Pedro Linares López, quien creo sus Alebrijes cuando se encontraba enfermo, cayendo en un sueño muy profundo producto de sus dolores y de las altas fiebres. Pedro, comenzó a soñar con criaturas

mágicas muy fuera de lo común. Una vez que despertó de aquel sueño tan profundo que casi lo lleva a la muerte, grito la palabra ¡Alebrijes! Cuando Pedro recupero su salud, se dedicó a la creación de este bello arte, dando vida a todas esas figuras que lo acompañaron durante su sueño.

Poco a poco los chicos fueron asimilando esta peculiar historia, la cual al estilo de un cuentacuentos la leí junto con ellos; de esta forma, pude ver sus rostros de admiración y asombro ante lo que estaban descubriendo. Es verdad, Alan tenía razón, los chicos no sabían lo que verdaderamente era un Alebrije, sin embargo, ese día lo descubrieron y quedaron fascinados.

—Ahora que ya saben la historia de los Alebrijes ¿Cómo van a querer que se llame nuestro proyecto? — les pregunté. Las respuestas fueron varias, pero la más sobresaliente fue: *Sueños que se hacen realidad*, por aquello del sueño que había tenido Pedro Linares López. —Y ... ¿Cuál va a ser nuestro propósito? — pregunté a todos los chicos, quienes respondieron que el propósito sería conocer sobre la cultura popular mexicana aplicando los conocimientos del inglés sin perder de vista la producción de textos.

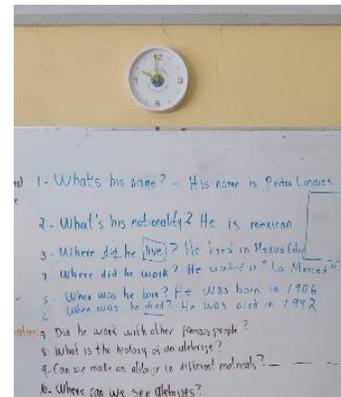
Establecimos nuestro contrato colectivo definiendo las actividades, las cuales serían llevar a cabo una investigación en inglés sobre el origen de los alebrijes, investigar la biografía de Pedro Linares López en inglés, preparar el boceto del alebrije, por lo que para ello habría que llevar a la clase diversas imágenes de internet y así poder copiar ideas para elaborar la artesanía y dar manos a la obra. Como actividades adicionales que establecí en acuerdo con ellos fue el desarrollo de la historia perfecta, la creación de un cómic en donde el personaje central sería su alebrije, la ficha de identificación del Alebrije, así como la creación de un cuento fantástico utilizando las técnicas de Gianni Rodari. Con esto, daría punto final a las actividades establecidas en el diseño de la Intervención Pedagógica.

- **Entre tinta, papel y cartón**

Mayo estaba más que presente, un mes en donde fuimos testigos de una fuerte ola de calor que azotó al país, e inmersos en ella, había que llevar a cabo las actividades, pero, sobre todo, salir al patio nuevamente para ahora construir a los protagonistas del proyecto: Los Alebrijes.

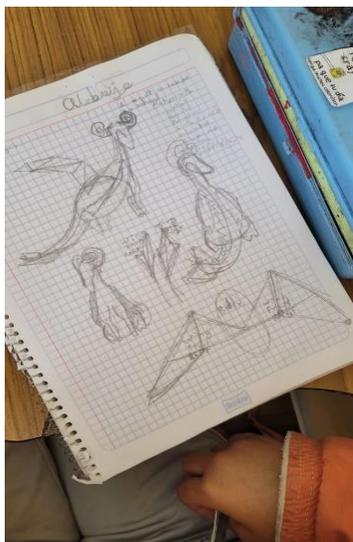
Comenzamos con la investigación de lo que son los Alebrijes y la biografía de Pedro Linares López en inglés, dichas investigaciones nos llevarían a la construcción de la actividad llamada: La historia Perfecta, en donde a base de preguntas y respuestas, los chicos se darían a la tarea de construir una historia ilustrada que hablaría sobre el creador de este arte y el contexto que lo engloba. Con ello aplicarían el poder de construir un gran texto creativo producto de sus investigaciones.

Para los chicos fue difícil construir preguntas, ya sabían producir textos, pero el hecho de que armaran por si solos una pregunta en inglés, fue una situación complicada para ellos, por lo que les brindé una pequeña ayuda al colocar en el pizarrón una serie de cuestionamientos básicos, cuyas respuestas se encontrarían contenidas en el texto que se había leído e investigado previamente. Entre las preguntas que respondieron fueron: What's his name? Where did he live? Where did he work? When was he born? Did he work with other famous people? Where can we see Alebrijes?



No estaba contemplado ver aspectos del pasado simple, sin embargo, debido al contexto en donde investigábamos a un personaje artístico que ya había muerto, era inminente la introducción de este tiempo verbal, el cual no se abordó en su totalidad, pero si algunos aspectos que sirvieron para que los estudiantes pudieran comprender mejor las preguntas que se les hacían y con esto saber que responder y poder redactar mejor su texto.

Los chicos trabajaron sus escritos en equipos, y así mientras unos buscaban las respuestas en la información, otros se daban a la tarea de hacer los dibujos que ilustrarían su trabajo. Durante este periodo, algunos jóvenes aprovecharon para comenzar a crear los bocetos de aquella futura criatura la cual estaban más que ansiosos por trabajar.



Te cuento que esa fue la primera vez que vi a Miriam producir un texto, la chica, realmente estaba emocionada por construir su Alebrije, así que, gracias a ello, pude observar su creación, en donde diseñó su criatura mágica por medio del dibujo a lápiz, en donde fue señalando las partes del animal en inglés. Con este suceso pude comprobar que, aunque la niña nunca expresó sus ideas y sentimientos de forma oral o escrita, estas pudieron ser manifestadas a través del dibujo, confirmando que a veces el arte dice más que mil palabras por escrito.

La fuerte ola de calor estaba en su máximo esplendor, suceso que no mermó nuestras salidas al patio para dar manos a la obra en la construcción de los Alebrijos. Los chicos llevaron su material tal como se les había solicitado. Destine una clase para explicar el taller de cartonería que llevaríamos a cabo y con ello dar paso a la creación de sus formas, construyendo primero el armazón con alambre, para después forrarlo y hacer las estructuras básicas del cuerpo con papel y cinta canela.



Por consenso que acordaron entre ellos, algunos decidieron que trabajarían solos ya que deseaban no tener problemas a la hora de decidir quién se quedaría con la artesanía, otros mencionaron que preferían hacerlo por parejas. Esta situación me hizo pensar que debía respetar sus decisiones y que en el fondo tenían razón ya que deseaban conservar su expresión artística.

Las clases se convirtieron en un taller de cartonería —¿Que figura vas a hacer? — pregunté a Karen mientras me acercaba a ella observando algo que no habíamos pedido,

engrudo, y mientras remojava el papel periódico dentro del recipiente con esta mezcla como si se tratase de la elaboración de una piñata, contestó —este... es un pez globo, con cuernos de unicornio y patas de pollo.— Le mencioné que con engrudo la actividad no quedaría igual, además de que le costaría más trabajo, continúe con mi recorrido y me dirigí con otros chicos — Morgan ¿Tú qué vas a hacer? — es un gato con cuerpo de puerco, patas de puma y cola de conejo— me respondió. — Alan y Porfirio qué van a hacer— ah es un mamut protagonizado— expresaron cuando asombrada pregunté — ¿Un mamut protagonizado? ¿Y eso cómo es? —es con una estrella de mar, por eso es protagonizado— respondió Alan. Así continúe mi recorrido y llegué con Ángel a quién le pregunté —¿Qué vas a hacer? —ah es como un tipo mega hormiga— respondió —¿Y tú Dylan qué vas a hacer? — Nuestra arañita— ¿Solo es una araña? pregunté —no, le voy a poner unas alas de murciélago. — argumentó muy decidido.



Cada Alebrije, poseía la esencia de los estudiantes, las formas las fueron diseñando acorde a lo que les venía a la mente en conjunto con su enorme creatividad que los caracterizaba como adolescentes soñadores. Tan pronto



fueron terminando sus figuras, gire instrucciones para que comenzaran a pintarlos, para ello les solicite pinturas acrílicas,

pinceles, algunos recipientes, agua y trapo para limpiar.

Justo cuando comenzaron a realizar la actividad observé que les hacían falta nociones sobre los colores en conjunto con las combinaciones del círculo cromático, sin embargo, recordé que en esos momentos no era la profesora de artes, por lo tanto, la misión no era abordar esos temas. Así que los deje fluir libremente, y al mismo tiempo de que los fui orientando en la construcción de su obra, me percaté que les costó mucho trabajo pintarlos, pues nuevamente la falta de habilidades en su motricidad fina se hacían presentes, querían hacerlo todo rápido, al aventón como decimos comúnmente, y no tenían idea de cómo ir diseñando su estructura, comenzaron por desesperarse, por lo

que los invite a consultar las imágenes de los Alebrijes que habíamos pegado en las paredes, a fin de que ampliaran su panorama y pudieran diseñar su figura sin problema.

Pronto pasaron los días y en un abrir y cerrar de ojos ya estábamos a mitad del mes de mayo, pero sucedió lo inevitable, pues los chicos no avanzaban así que tuve que suspender las actividades y dejar que los niños continuaran pintando su figura en sus casas y con ello dar seguimiento a las actividades que estaban previstas y que aún no se concretaban.

- **La construcción de un comic**

Durante los últimos meses del ciclo escolar, las clases a nivel secundaria se tornan un poco complicadas para continuar trabajando con los jóvenes, pues son meses en donde los chicos viven con la incertidumbre de pensar si ya fueron o no evaluados en su calificación final. Esta, no era la excepción en el grupo de intervención, situación que tensó un poco el desarrollo del proyecto, debido al bajo rendimiento que presentaron y la falta de motivación para seguir adelante, pues los chicos, por alguna extraña razón se sentían ya evaluados.

Es lógico pensar que los niños ya estaban cansados, incluso también me encontraba cansada, sin embargo, había que cerrar y dar el último jalón y continuar con nuestra producción textual que ya estaba casi a punto de culminar. Además de preparar la socialización, hacían falta algunas actividades como la producción del cómic, la ficha informativa del Alebrije y la creación de la historia fantástica con las técnicas de Gianni Rodari. La presión estaba presente, pues no debíamos demorarnos tanto en el proyecto, porque de hacerlo, nos llegaría el mes de junio y ya para esas fechas el proyecto debía de estar más que culminado.

Para la producción del comic, interrogamos la silueta de una historieta sencilla, cuyo contenido tenía marcado con flechas los elementos como: viñetas, bocadillos, personajes, expresiones de susurros, gritos, entre otras, la idea de crear un cómic fue

atractivo para los estudiantes, pues ya los chicos habían manifestado sus deseos de querer elaborar uno.



Asimilaron muy bien las partes y la composición de este texto, en un primer momento y como primera escritura les solicite que llevaran a cabo el bosquejo de su historia, es decir ¿De qué se tratará tu historia? Una vez definida la temática, había que hacer un boceto, distribuyendo las viñetas y bocadillos acorde a los diálogos que pretendían colocar. — Chicos no se olviden de poner si los personajes están pensando, o si están gritando, usen la silueta que les proporcione con la ejemplificación del comic — Les aconseje a los chicos, mientras trabajaban en la producción de su historia.

Tengo que confesar, que, por aquellas fechas, rescaté unas mesas viejas que antiguamente le pertenecían a la maestra Sandra de Tecnología, las cuales, hasta antes de la pandemia, las ocupaba sin mayor problema. Por la situación estructural de la escuela, las mesas quedaron en el abandono, por lo que se deterioraron mucho, así que en medio de tanta tierra las logramos rescatar, estas eran grandes y amplias, un poco pesadas, pero funcionales, lo que permitió que pudiéramos trabajar mejor este proyecto. Así que, al momento de la elaboración del comic, les pedí que salieran al patio y extendieran sus papeles sobre las mesas a fin de que pudieran trabajar con mayor comodidad. Sacaron sus lienzos de papel, colores, regla, plumones, la silueta del comic que habíamos analizado y el bosquejo de su historia, la cual fueron escribiendo y reescribiendo en su cuaderno.



El término de sus escritos, y una vez que se trataron de revisar, el siguiente paso sería la construcción de su obra maestra, para ello se reunieron en varios grupos, pusieron música para hacer más ameno y divertido el rato y al ritmo del reggaetón, comenzaron a escribir sus historias.

Recuerdo como Santiago, aquel chico que un día me preguntó si podría escribir en el diario con groserías, ahora estaba haciendo una nueva pregunta que también causaba impacto — maestra se puede hacer una historia cruda — ¿Como una historia cruda? — le pregunté — Pues algo feo, bueno, no tan feo, pero si algo triste — respondió — ¿Y por qué? Nuevamente le volví a preguntar a lo que respondió — nomás para experimentar y escribir en inglés — está bien — le respondí pensando en la situación y porque deseaba escribir de manera cruda.

Observé el trabajo de cada uno, así, me dirigí a Sofía, a quién amablemente le pedí que me explicara sobre el origen de su historia, ella me respondió que se trataría de un señor que va al planeta de los Alebrijes. En cambio, Bruno me dijo que su historia sería acerca del creador de los Alebrijes y la parte donde él está muy enfermo y sueña que se le aparece la criatura. Héctor y Antonio mencionaron que su historia se trataría de unas personas que se van a ir a acampar, pero les va a dar sed y después se van a encontrar con el Alebrije quien los guiaría por un río para tomar agua.

Las clases y los días poco a poco fueron transcurriendo, los comics estaban listos, los chicos a través de la escritura creativa fueron creando historias fantásticas, así me percaté que tienen mucha imaginación para poder crear miles de historias y que lo único que les faltaba era fortalecer sus habilidades para poder transformar esas ideas a la escritura de la lengua inglesa.

Si bien podían crear frases cortas, a la hora de hacer textos más estructurados como lo es una historia más completa y con diálogos, las habilidades para producirlos eran menores y les costaba un poco de trabajo, pues sus conocimientos eran básicos, por ello, los motive que trataran de escribir lo que pudieran, aunque fueran frases cortas pero entendibles y con coherencia. Los chicos se animaron a escribir y plasmar sus ideas acordes a lo que sabían y en la medida de sus posibilidades, todos los comics fueron expuestos en la socialización mediante un tendedero que se expuso en el patio de la escuela.



- **En compañía Gianni Rodari, descubrí tantas cosas**

A días de culminar este proyecto, la fantasía de Gianni Rodari se hizo presente, resulta que un buen día llegué comentado a los chicos las diversas estrategias que les ayudarían a generar un texto fantástico y lleno de creatividad. La verdad es que no impulse con ellos una sola técnica, en una plática con ellos les fui comentado algunas pistas clave que seleccioné y que pensé que quizás pudieran ser atractivas para todos, así que les hable del Binomio Fantástico, Transformar la historia, ¿Qué pasaría sí? y Viejos Juegos.

A los jóvenes les agradó mucho esta peculiar forma de inventar historias y a la hora de pedirles ejemplificar el binomio fantástico comenzaron a lanzar diversas ocurrencias como: Los Alebrijes y Juan Gabriel, Alebrijes y la sopa, Uziel comentó Alebrijes y el Reaggeton, por sus gustos mencionaron también los Alebrijes y el fútbol. En tanto a la hipótesis ¿Qué pasaría sí? Varios chicos comenzaron a dar diversas idas como: ¿Qué pasaría si los Alebrijes invadieran la escuela? ¿Qué pasaría si fueran asaltantes? ¿Qué pasaría si fueran músicos? ¿Qué pasaría si los Alebrijes fueran nuestras mascotas?

Para la explicación de la técnica de Transformar la historia comenté con los chicos la forma en la cual podían emplearla, —Para esta estrategia, fíjense bien lo que va a suceder, vamos a cambiar y alterar la historia real— Ósea que la vamos a inventar— comentó Uziel quien estaba muy atento a todas las estrategias —¡Exacto! — exclamé— puedo poner por ejemplo que Pedro Linares estaba drogado y dormido comenzó a soñar que hacía Alebrijes—Así es puedes poner eso —Es decir que nuestra historia real la vamos a transformar— Les comenté a todo el grupo—

Ahora fíjense bien, la siguiente técnica recibe el nombre de Viejos juegos, esta consiste en recortar palabras del periódico y armar una historia que quizás salga incoherente, pero ojo, todas las historias las vamos a relacionar con los Alebrijes— comenté. — Ahora a ver díganme —¿Cual les gustaría hacer? — Fátima en eso respondió — la de que pasaría si— ¡No! Mejor la del periódico — expresó Montserrat. —Entonces a ver, que les parece si cada quién hace la que más les haya llamado la atención— comenté — ¡Si! mejor que

cada uno haga la que quiera— mencionó Fátima. —Bien entonces anoten la estrategia que van a utilizar para que no se les vaya a olvidar.

Las técnicas de Gianni Rodari funcionaron muy bien en la clase, sin embargo, me preocupaba el hecho de que los chicos a pesar de que ya habían desarrollado la habilidad para construir frases cortas, ellos no poseían la destreza para poder escribir textos con contenidos amplios como lo implica el desarrollo de un cuento con inicio, nudo y desenlace, por ello, decidí en ese momento, mencionarles que por esta vez escribirían sus historias en español, y que posteriormente las revisaríamos y transformaríamos en inglés construyendo textos pequeños a base de oraciones.

No sabía cómo escribían el idioma español, fue hasta ese momento que me detuve a observar realmente su producción de textos en lengua materna, con ello me pude dar cuenta de que los jóvenes, eran grandes productores de textos, en donde su creatividad estaba muy despierta y tenían la capacidad para armar e inventar diversas historias que realmente lucían muy divertidas, construyeron varias cuartillas, en donde si es importante destacar que carecían de las diversas microhabilidades que constituyen el texto como: no respetar las mayúsculas, escribir todo de corrido y sin párrafos, hacían falta signos de puntuación, entre otros aspectos, pero la habilidad para ser grandes escritores, estaba latente.

¿Y qué descubrí? Primero, que los conocí más a fondo, supe quiénes eran, destape sus personalidades, sus anhelos, sus fantasías y sus sueños, pues a pesar de ser jóvenes a punto de pasar al bachillerato, todavía existía en ellos un alma de niños que les gustaba expresar incluso hasta cuentos de hadas. Puedo concluir que a veces como docentes de inglés es muy difícil que uno se detenga a llevar a cabo este tipo de prácticas y eso nos impide develar como realmente los niños producen textos en su lengua materna, actividad que no deberíamos dejar pasar por desapercibida pues gracias a ello puedes conocerlos mejor. Y bueno, como sabes las pocas horas de inglés que llevamos a la semana impidió que pudiéramos llevar esta práctica para transformarla al inglés. Sin embargo, aunque no estaba previsto que así se llevara a cabo la actividad, te habrás dado cuenta de que dejó enormes satisfacciones.

- **La feria de los Alebrijes**

Faltaba una semana para llevar a cabo la socialización del proyecto, las actividades del contrato colectivo habían culminado y ahora era tiempo de planear que cosas haríamos para exponer los trabajos que se habían realizado, no teníamos definido en lugar en donde llevaríamos a cabo la socialización si en el patio de la escuela, o bien de nueva cuenta recurrir al museo como Inglaterra y exponerlo dentro del salón de clases.

—Maestra es que con Inglaterra todos se amontonaron y no cabían— comentó Fátima con inconformidad al no querer que la actividad se lleve a cabo nuevamente dentro del salón de clases. —Tengo una idea— les dije —Que les parece si la exposición la llevamos a cabo en el patio de la escuela, se me ocurre que podemos adornar con algunas guías coloridas como las que se pusieron en día de muertos, ponemos algunas mesas, hacemos unos manteles de papel de china y sobre de estas colocamos los Alebrijes ¡Cómo un circuito! ¿Cómo ven? — A los chicos les pareció atractiva la idea, contestaron entusiasmados que sí.

—Y cómo ven si invitamos a sus padres, para que vengan a ver la exposición— ¡Ay nooo! ¡Pero que humillacion! — exclamó Alan muy angustiado. —¡Alan! — exclamé—¿Pero porque dices eso? —Pues si para que se den cuenta que solo los hice gastar en el material para los Alebrijes y que vean que no hice nada ¡No gracias! —Bueno eso es algo que solo tu eres responsable de eso— Le comenté —Entonces ¿Hacemos una invitación a sus padres para que vengan? —Pregunté cuando en ese instante todos en coro contestaron que no. Y en efecto, respetando sus decisiones, esta vez los padres no acudieron a la exposición.

Si bien con el grupo de primero B, organizamos este mismo trabajo, este no fue socializado con la misma dinámica que englobaron los proyectos del grupo de intervención, así que comenté con los chicos de tercero si les parecía buena idea que los niños de primero también expusieran sus alebrijes, dividiríamos el patio en dos y de un lado estarían los trabajos de ellos y del otro lado los de los chicos de primero. Los chavos de tercero no les pareció mala idea, afirmaron que estaban de acuerdo y todo transcurrió

en armonía. Por lo tanto, la socialización fue compartida por ambos grupos. Producto de la Vida Cooperativa que había impulsado en los dos grados, los chicos se entendieron muy bien, y las actividades de preparación fueron compartidas, ambos grupos fabricaron los manteles de papel de china que serían colocados sobre de las mesas.

Impulsamos la difusión de la Historia de los Alebrijes por medio de dos periódicos murales explicativos que los niños se dieron a la tarea de construir, tercero B, construyó el mural en inglés y por su parte primero B, hizo lo propio destacando su mural en el idioma español. Ambos se colocaron en el patio de la escuela a fin de que la comunidad escolar pudiera apreciarlo con mayor detenimiento.



La escuela la adornamos como feria para ello el maestro Raúl me brindó su apoyo al colocar las guías coloridas con ayuda de los chicos más altos del tercero. Con los niños de primero B, me di a la tarea de rescatar más mesas que se encontraban en el abandono, fuimos por ellas, conseguimos agua y jabón y un día antes comenzamos a lavar todas y con ello tenerlas listas para el día del evento.

—Alan, como tu sientes vergüenza por no haber querido trabajar en tu Alebrije, te tengo la solución. Tú vas a exponer a la hora de que los demás grupos pasen a ver la exposición, estarás con Fátima y con Kenji. — le comenté al chico, cuando en ese momento pude ver su cara de asombro cuando pregunto—¿Kenji? ¿Y quién es Kenji? — Tranquilo ya te la presentaré— le dije. —Miren los dos se van a poner de acuerdo para que sepan quien comienza primero la explicación, los de primero van a decir el cuento en español y tú lo vas a explicar en inglés— le expliqué. Así fue como presenté a ambos chicos, porque la realidad es que no se conocían, pero a partir de ese momento, siempre los vi juntos todo el tiempo. ¡Me sentí cupido! Poco después de me enteré de que nació un inocente romance de adolescentes que culminó hasta el día de la ceremonia de

terminación de estudios y que Alan amablemente y como todo un caballero, fue a despedirse de ella.

Comenzamos a montar la exposición en el patio de la escuela desde primera hora, sacamos las mesas que previamente habíamos limpiado, los chicos de ambos grupos fueron colocando los manteles a las mesas, y como también ese día tenía clase con el grupo de tercero A , no podía desatenderlo, así que comisioné a algunas niñas para que también fueran ayudando al montaje de la exposición, ellas terminaron de colocar los manteles, el tendedero de los comics, y al final, lo último que colocamos fueron los Alebrijes sobre de las mesas con su respectiva ficha informativa que describía la forma de su estructura.



Una vez que salieron los niños, recibí el apoyo del director de la escuela fue él quien me ayudó a coordinar para que los grupos fueran saliendo de uno en uno, y pudieran presenciar la exposición sin ningún problema. —Pásenle chicos, acérquense más por favor para que escuchen— ¿Ya escuchan bien ahí jóvenes? — sale comiencen— les decía el maestro Ricardo a fin de poder tener una mayor afluencia de los niños y que no se fueran amontonando. Poco a poco cada grupo fue saliendo, a cada uno se les brindó la explicación de los Alebrijes tanto en inglés como en español, y con ello retomando un poco la oralidad de la lengua extranjera.



Los estudiantes de todos los grupos fueron haciendo un recorrido circular, pasando por todas las mesas en donde se encontraban expuestos los Alebrijes, los protagonistas de este evento, se colocaron



detrás de ellas, y brindaban una breve explicación de como habían elaborado su criatura y que características tenían cada uno. Llegó un punto en donde ya toda la escuela estaba afuera y solo se escuchaban los aplausos y expresiones como ¡Bravo! en señal de que la comunidad escolar reconocía el trabajo de sus compañeros.

Vivir la experiencia de esta feria fue emocionante recuperó e inyectó a los niños con buenas actitudes haciéndoles ver de lo que eran capaces de hacer. Por fin habíamos terminado los tres proyectos, y aquella misión que me había propuesto hacer con los chicos ¡Estaba cumplida!



Hoy en día sigo reivindicando mi práctica, resignificando aquellos sucesos que viví con el grupo de tercero B, tratando de innovar y corregir aquellos errores que quizás cometí debido



a mi inexperiencia. Pedagogía por Proyectos, sigue presente con las nuevas generaciones, con los niños de segundo quienes me vieron crecer y que indirectamente también fueron testigos de mi crecimiento. Seguimos escribiendo y produciendo textos en inglés al compás de las artes y las expresiones artísticas.

Recuerdo que en alguna ocasión justo cuando termine la intervención con los niños me sobrevino una crisis, pues no sabía que camino elegir y por donde dirigir el timón de ese barco que aún continuaba navegando, justo ahí el maestro Ricardo habló conmigo y me dijo —De nada sirve que hayas estudiado una maestría, si no retomas lo aprendido, vuelve a ella, y en el momento en que regreses, habrás encontrado nuevamente el rumbo y todo cambiara para bien— Y así lo hice esa vez, y lo sigo haciendo, la maestría y Pedagogía por Proyectos se convirtieron en mi brújula, para continuar siendo una mejor docente.

B. Informe General

En concordancia con lo anterior, se presenta el siguiente Informe General (IG) cuyo propósito fundamental es brindar un sustento a los episodios expuestos durante la investigación. Así, de esta forma se le otorga validez, confiabilidad, credibilidad y convicción al Informe Biográfico-Narrativo. En un primer momento, se muestran los elementos de la metodología de la investigación empleada, el contexto de los participantes, en conjunto con la problemática detectada, los propósitos y competencias para implementar. Del mismo modo, se expone el sustento teórico, que brinda soporte a la Intervención Pedagógica, para culminar en los resultados y las reflexiones que se obtuvieron a lo largo de toda esta travesía cuyo objetivo fundamental fue que los jóvenes de tercero de secundaria comenzaran a producir textos en inglés.

1. Metodología

La metodología de esta investigación es de corte cualitativo, holístico y hermenéutico; la intención principal, fue que los estudiantes se familiaricen con las diversas estructuras que componen el idioma inglés y con ello lograr la producción de textos bajo ambientes artísticos y creativos a fin de eliminar el estrés y ansiedad que provoca el impacto del aprendizaje de una segunda lengua. Para llevar a cabo este estudio, se planteó un contexto problematizador que analiza la situación de la enseñanza aprendizaje del inglés, en torno a la escritura y producción de textos.

Posteriormente un Diagnóstico Específico (DE) bajo la mirada de los elementos del método de Investigación-Acción a efecto delimitar la problemática y con ello crear la estrategia adecuada para los estudiantes y lo que se pretende impulsar. La técnica para el tratamiento del DE fue la Observación no Participante la cual apoyó los elementos y necesidades del fenómeno a estudiar y con ello obtener una visión objetiva de la problemática planteada.

Los instrumentos que permitieron la obtención de datos durante el desarrollo del DE fueron: un diario de campo, un estudio socioeconómico, cuestionarios, así como una

Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio. Dichos instrumentos dieron origen al planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos, mismos que brindaron la pauta para la creación de los propósitos específicos y generales, que facilitaron el desarrollo de las competencias e indicadores de logro y con ello el diseño de la Intervención Pedagógica (IP) como un segundo momento de la Investigación.

La IP, se sustenta bajo el método de la Documentación Biográfico-Narrativa, que deriva del Enfoque Biográfico Narrativo de Bolívar, Domingo y Fernández (2001), así como la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez, Ochoa, Dávila y Roizman (2006), cuyo enfoque de investigación es de carácter hermenéutico y etnográfico. En tanto que la recogida de datos proviene del diario autobiográfico, fotografías, videograbaciones (audio y videos), escalas de apreciación, rúbricas, listas de cotejo, escrituras de los niños, contratos colectivos e individuales, así como las voces de los estudiantes y docentes que acompañaron esta investigación, las cuales dan origen a una serie de relatos únicos convertidos en redes de polifonías (Suárez y Ochoa 2006) que brindan voz a todos los participantes.

2. Contexto específico

Derivado de las distintas Reformas Educativas impuestas por el Sistema Educativo en donde las características de corte neoliberal identifican a cada plan y programa de estudios, aunado a las decisiones de los Organismos Internacionales que deciden qué y cómo se enseña el inglés, creando un carácter hegemónico en él, es que nace la necesidad de impulsar una serie de estrategias que favorezcan en los estudiantes los procesos de producción de textos en inglés en la educación básica. Dichos planteamientos nacen desde la base didáctica de Pedagogía por Proyectos en conjunto con la Educación Artística; mediación que permite reivindicar tanto la práctica y rol del docente, así como los procesos de lectura y escritura de los educandos, brindando a los estudiantes la posibilidad de construir sus propios conocimientos a partir de las decisiones de su propio aprendizaje.

La IP, se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial N° 087 Pedro Ramírez Vázquez, ubicada en la colonia San Rafael, municipio de Coacalco, Estado de México. Cabe reiterar que el contexto de la escuela fue especial debido a que la institución se mantuvo laborando mediante clases virtuales, en primera instancia por la pandemia por COVID-19, así como fallas en la estructura del edificio. Gracias a su reconstrucción parcial, las clases presenciales dieron comienzo con el ciclo escolar 2022-2023, periodo en el cual se desarrolló la mediación.

3. Los participantes

El proceso de mediación se llevó cabo con el grupo de 3°B, pertenecientes al ciclo escolar 2020-2023, integrado por 30 estudiantes, 14 mujeres y 16 hombres, quienes en un inicio sus edades comprendían un rango de 13 y 14 años. Los educandos se caracterizan porque sus procesos poseen ciertos rezagos respecto a su aprendizaje, debido a que desde que estaban en sexto grado de primaria comenzaron a recibir sus clases mediante la educación a distancia, de ahí que algunos jóvenes se encuentren aun entre las operaciones concretas y pocos alcanzan las formales, dado que prácticamente el 70% su educación secundaria la llevaron a cabo en línea. Los chicos, son estudiantes tranquilos, que desarrollaron ampliamente la unión grupal gracias a la vida cooperativa que se implementó en el grupo.

Respecto a los padres, son personas comprometidas que apoyan las decisiones de la institución, además de que se encuentran conscientes de la importancia que significa el aprendizaje de una segunda lengua. En tanto que los docentes muestran su preocupación por la situación de los niños y el rezago educativo que existe, por lo que día con día se implementan diversas estrategias extracurriculares a fin de involucrar a todos los niños mediante el trabajo que se desarrolla a partir de diversos proyectos integradores.

4. Problema, Propósitos y Competencias

Con base a las observaciones y el análisis e interpretación de los datos obtenidos durante el periodo del DE, se llegó al siguiente planteamiento del problema:

Los estudiantes, de la ESTIC No 87, presentan dificultades para producir un texto en inglés, debido a que sus conocimientos sobre el idioma inglés son limitados, no poseen conocimientos gramaticales, hacen uso incorrecto de los tiempos verbales, y hay ausencia en su vocabulario entre otras estructuras, situación que les genera ansiedad lingüística y estrés al no saber cómo escribir en otro idioma; en consecuencia tienden a escribir el texto en español, hacen uso incorrecto del traductor de Google dando lugar al retroceso. En tanto que el docente, desconoce el proceso de escritura, por lo que brindan prioridad a temas como: la legibilidad en la letra, cantidad de renglones y aspectos formales del lenguaje que se enfocan hacia la práctica de una educación tradicionalista que omite el desarrollo de estrategias dinámicas, creativas y artísticas. Los padres de familia cuentan con escasos dominios del inglés, por lo tanto, no logran apoyar a sus hijos en sus tareas de la escuela.

Derivado de lo anterior quedaron delimitadas las preguntas de indagación, una general y cuatro específicas, que tuvieron como objetivo fundamental, ampliar el panorama a fin de dar una solución oportuna a los problemas detectados, como pregunta general se originó la siguiente: ¿Qué estrategias favorecen el proceso de producción de textos creativos en inglés en los estudiantes del grupo 3°B de la ESTIC N°87?

Se llevaron a cabo diversos tipos de estudio de contextos y ambientes propicios para abordar construcción de textos, metodologías a emplear, así como acciones a llevar a cabo, los cuales dieron origen a supuestos teóricos enfocados a técnicas, estrategias y dinámicas tanto artísticas como cooperativas a fin de contribuir a la producción de textos creativos en inglés, siempre apoyados bajo el marco de Pedagogía por Proyectos. Cada supuesto teórico contribuyó a la creación de los propósitos, quedando establecidos en uno general y cuatro específicos. Como propósito general se obtuvo lo siguiente: La producción de textos creativos en inglés se favorece por medio de estrategias constructivistas que funcionan bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, así como la

implementación de recursos pedagógicos enfocados a las artes (plásticas y culturales) como una forma de expresión y comprensión del lenguaje.

De esta forma, se espera que los estudiantes desarrollen diversas competencias entre ellas que produzca textos creativos en inglés a partir de diversas estrategias que fomentan el aprendizaje colaborativo en conjunto con la aplicación de las artes plásticas como recurso de aprendizaje que promueve la escritura creativa de textos en inglés, disminuyendo la ansiedad lingüística y estrés que produce cuando se enfrentan a un nuevo idioma.

5. Sustento teórico

El sustento teórico que enmarca esta investigación se justificó a partir de tres ejes fundamentales. El primero, los antecedentes a lo ya investigado, es decir el estado de arte de 5 investigaciones las cuales quedaron estructuradas de la siguiente manera:

- Felipe Pérez Benítez (2021), se retoma Perfect Story (La historia perfecta) la cual consistió en la creación de textos cortos, usando diversos tiempos verbales, cada texto fue creado con base en preguntas ligadas a una historia, en donde se dibujan personajes compartiendo ideas con sus compañeros, esta estrategia se retomó cuando se llevó a cabo el proyecto de los Alebrijes, en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer el origen y creación de estos elementos a partir de lectura de textos y respondiendo a las preguntas indicadas, para finalmente culminar con una producción textual.
- Cynthia Ramírez Pérez (2020) resulta importante rescatar el estudio de esta investigadora, pues resalta la enseñanza del inglés a través de la historia de México, retomando diversos elementos culturales que representan al país, logrando que los estudiantes se apropien de sus raíces. Esta se llevó a cabo al momento de trabajar por Método de Proyectos en donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer las tradiciones de día de muertos, y diferenciar entre las celebraciones extranjeras como el Halloween y el Día de Muertos.

- Diana Esperanza Anzola Chaparro (2017) Se recupera el uso del cómic, el cual funciona como medio motivador para que el estudiante escriba de manera libre lo que desea, adoptando roles creativos que despierten su sentido de escribir, esta estrategia se retoma durante el tercer proyecto, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de crear una historia cuyo personaje principal fue el Alebrije, en torno a ello se procedió al diseño y trama de cuento breve en forma de comic.
- Elizabeth Becerril Arenas (2008) Las ideas que se retomaron de esta investigación fueron las estrategias que la autora propone, las cuales se encuentran fundamentadas en Rebeca Oxford, las cuales se mantuvieron a lo largo de toda la intervención porque sirvieron como apoyo y soporte para la enseñanza del idioma. Entre las estrategias que se retomaron se encuentra uso de fórmulas gramaticales, contestar ejercicios de gramática, uso de la música para la creación de ambientes relajantes, localización de palabras clave al momento de las lecturas de textos, así como ejemplos e instrucciones.
- María Xóchitl Espinosa Ruiz (2006) En lo que respecta al diseño de esta investigadora se rescata la estrategia de las 5 preguntas (Wh-questions) las cuales invitan a los estudiantes a conocer su entorno a partir de un suceso relevante o noticia, esta estrategia se implementó durante dos ocasiones, en primera para la formulación de complementos de la oración utilizando el presente simple, así como para la socialización del proyecto de los Alebrijes, en donde los chicos montaron un periódico mural, atendiendo a las preguntas (Who? What? When? Where? Why?) y de esta manera explicar los sucesos acontecidos a la comunidad estudiantil.

En cuanto a la fundamentación teórica que brinda soporte a esta investigación, queda establecida mediante la opinión de diversos autores expertos en la enseñanza de la lengua y producción de textos, para ello se hace un análisis de las cuatro habilidades del inglés poniendo especial énfasis en la producción escrita, partiendo desde un enfoque comunicativo y funcional de la lengua, a fin de indagar los objetivos de enseñanza y didáctica del idioma inglés enfocados a la producción de textos creativos y artísticos.

Se retomaron autores como: Carlos Lomas (1999), Cassany, Luna y Sanz (2007), Lucero Lozano (2003), Jeremy Harmer (1998), entre otros que sirvieron para el análisis de los procesos de escritura y funciones gramaticales de la lengua, por otra parte, se retoma la teoría de la interdependencia lingüística de Jim Cummins (1979). La ansiedad lingüística de Krashen (1982), así como la visión constructivista de la lengua guiada bajo el modelo sociocultural de Vigotsky.

Para la enseñanza de la lengua extranjera, se rescata la importancia del presente simple, verbo to be, incremento de vocabulario en el salón de clases. En torno a la producción de textos creativos, se presenta el modelo de escritura creativa por medio de una lap Book, libros rústicos, así como producciones de textos bajo la mirada de Celestin Freinet y Gianni Rodari. Asimismo, se lleva a cabo un análisis en torno a la aplicación de diversas estrategias basadas en la educación artística, misma que sirvió como un instrumento para la creación de ambientes dinámicos y relajantes, debido a que el impacto de las artes contribuye a que los niños expresen sus ideas, sentimientos y emociones promoviendo la multiculturalidad.

Para culminar, en un tercer eje se presenta el modelo que orienta y enmarca esta investigación el cual consiste en la puesta en práctica de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos de Josette Jolibert (2009) y colaboradores, en donde se presenta un amplio panorama del origen de esta estrategia y la forma más amena de emancipar a los niños a través de sus propias decisiones, Asimismo dentro del marco teórico de esta base didáctica destaca la teoría sociocultural de Vigotsky, la teoría genética de Piaget, así como el aprendizaje significativo de Ausubel. Dentro del marco de Pedagogía por Proyectos se abordan las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, el módulo de aprendizaje de escritura y de interrogación de textos, ejes didácticos convergentes, las seis fases que engloban el desarrollo de los proyectos y construcción de competencias, los siete niveles lingüísticos, rol del docente y estudiante, así como las diversas formas de evaluación.

6. La Intervención Pedagógica

El objetivo fundamental, de esta IP fue fomentar y favorecer en los estudiantes del grupo tercero B la producción de textos creativos y artísticos en el idioma inglés, Para ello, los niños recibieron las bases fundamentales que componen la estructura de la lengua inglesa, como es vocabulario, repertorio de verbos y estructuras gramaticales; todo ello englobado bajo ambientes cooperativos, creativos y dinámicos, destacando la educación artística como ambiente liberador y relajante.

La IP, comenzó el día 29 de agosto de 2022, con la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje las cuales fueron llevadas a cabo durante toda la mediación. Se impulsó en los niños la motivación por aprender una segunda lengua; en primera instancia se fortaleció el movimiento y reacomodo de las bancas. Textualización de las paredes para colocar textos producidos por los estudiantes, periódicos murales en torno a diversas temáticas del inglés, láminas y posters con vocabulario, verbos y formulas gramaticales.

Se implementó con ellos el cuadro de cumpleaños, cuadro de asistencia, cuadro de roles y responsabilidades, proyecto anual, contratos colectivos, entre otros. Dentro de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje se desarrollaron las asambleas escolares, así como el diario del estudiante. Con el objetivo de fortalecer las primeras producciones de textos en inglés y poner en práctica la familiarización de los niños con el idioma se llevó a cabo la presentación (introduce your self) como primer texto a producir.

Gracias a la participación conjunta de los actores involucrados se logró desarrollar un ambiente en donde la vida cooperativa y democrática permitió impulsar 4 proyectos, uno bajo el Método de Proyectos de Kilpatrick y 3 bajo el marco de Pedagogía por Proyectos, así como un periodo de familiarización con la gramática de la lengua inglesa.

A partir de la estrategia de Método de Proyectos como una Condición Facilitadora para el Aprendizaje y favorecer en los estudiantes el trabajo en una Vida Cooperativa, se desarrolló el Proyecto denominado *Dioloween*, en donde los estudiantes tuvieron la

oportunidad de impulsar las primeras producciones en inglés; de esta forma se interrogó el texto Halloween Facts y el Origen del Día de Muertos. Gracias al repertorio de palabras en inglés con relación al tema, pudieron construir un libro rústico como texto informativo. Cada estudiante identificó los aspectos más relevantes para así poder distinguir entre una celebración extranjera y una mexicana.

A mitad del ciclo escolar, se impulsó un periodo de familiarización de la gramática de la lengua inglesa. La finalidad de estos procesos fue atender las necesidades de los estudiantes a fin de brindar los conocimientos básicos del idioma.

Mediante la estrategia de Pedagogía por Proyectos y con la pregunta abierta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante los próximos días? Los estudiantes tuvieron la completa libertad de elegir el proyecto y con ello sus aprendizajes. Cada trabajo, fue consensuado en conjunto a fin de decidir el más viable y acorde a las necesidades e intereses del grupo.

Los tres proyectos desarrollados mediante la estrategia de Pedagogía por Proyectos son:

- Supercampeones en Pijama (Un partido de fútbol)
- Road to England (Camino a Inglaterra)
- Sueños que se hacen realidad (Elaboración de Alebrijes)

Cada proyecto estuvo estructurado mediante seis fases. En una primera y segunda fase, la planeación de un Proyecto de Colectivo que engloba en primera instancia al Proyecto de Acción, un Proyecto Global de Aprendizaje, así como un Proyecto Específico de Construcción de Competencias. Se llevó a cabo un Contrato Colectivo e Individual, donde los estudiantes eligieron sus actividades mismas que forman parte de la tercera fase en donde se lleva a cabo la aplicación incluyendo las tareas impulsadas por la docente a fin de retomar aspectos relativos al marco teórico que soporta esta investigación.

En una cuarta fase, se lleva a cabo la socialización mediante eventos deportivos, museos y ferias; y finalmente en una quinta y sexta fase, un periodo de evaluación de los proyectos, etapa de la metacognición, en donde los estudiantes pudieron dar cuenta de

los aprendizajes que adquirieron a lo largo de cada proyecto, estableciendo reflexiones y resoluciones para los proyectos posteriores.

El sustento teórico se aplicó en diversas oportunidades dependiendo de los proyectos establecidos, Se llevaron a cabo los módulos de aprendizaje de escritura e Interrogación de textos, con el objeto de fortalecer en ellos la producción de textos bajo contextos y situaciones reales.

El periodo de aplicación de los proyectos dependió de diversas situaciones que se presentaron en cada uno, tomando en consideración los acuerdos establecidos en cada contrato individual y colectivo. Supercampeones en Pijama tuvo una duración de 4 semanas, Road To England, correspondió al proyecto más largo debido al gran contenido de actividades que se planearon, por lo que su tiempo de extensión fue de 2 meses. Finalmente, el tercer proyecto en torno a la elaboración de los Alebrijes Sueños que se hacen realidad se consideró un tiempo de 6 semanas para su desarrollo.

En torno a la socialización de los proyectos como se mencionó arriba, en primera instancia en Supercampeones en Pijama se compartieron experiencias con los docentes y con el grupo de 3°A quienes también participaron en el proyecto, además de ello, se colocó en el patio de la escuela un periódico mural con toda la producción escrita de los estudiantes. Para la socialización del proyecto Road to England, se colocó un museo el cual se socializó con toda la comunidad escolar. En él se montó todo aquello que los estudiantes pudieron escribir y construir de manera colectiva. Finalmente, en el Proyecto Sueños hechos realidad se socializó a manera de feria en donde se participó con toda la comunidad escolar además de que se compartió una Vida Cooperativa con el grupo de primero B.

A continuación, se presentan las siguientes tablas que corresponden al desarrollo de producción de textos escritos y leídos durante la IP. (Ver Figuras 41,42,43,45,45 y 46).

Figura 41. Textos producidos durante las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje

1. Condiciones Facilitadoras Para el Aprendizaje	Producción de Textos	Tipología de Textos	Vocabulario	Gramática del Inglés
Periodo del 1 de septiembre al 4 de octubre.	Presentación en inglés (Introduce your self).	Funcional, objetivo o comunicar o informar.	Días de la semana Meses del año Profesiones Números Saludos Despedidas	Pronombres personales Conjugación del verbo to be.

Figura 42. Textos leídos y Producidos durante el Método de Proyectos: Dioloween

2. Método de Proyectos	Producción de Textos	Interrogación de Textos	Tipología de Textos	Vocabulario	Gramática del Inglés
Periodo de aplicación del 24 de octubre al 6 de noviembre.	Libro Plegable temática: Diferencias entre Halloween y Día de Muertos.	Halloween Facts que aborda aspectos relevantes sobre la Historia del Halloween. Lectura sobre el origen del día de muertos.	Funcionales Informativos Creativos	Halloween Elaboración de Crucigramas en equipos para consolidar vocabulario referente al día de muertos.	Introducción al Presente Simple.

Figura 43. Textos leídos y Producidos durante el proyecto Supercampeones en Pijama

Primer proyecto bajo el marco de Pedagogía por Proyectos	Producción de Textos	Interrogación de Textos	Tipología de Textos	Vocabulario
Periodo de aplicación del 10 de noviembre al 1 de diciembre	Carta formal al director para pedir permiso para llevar a cabo el partido de fútbol. Elaboración de un esquema sobre las posiciones de la cancha de los jugadores durante el partido de fútbol. Invitaciones para acudir al evento del fútbol. Periódico Mural	Silueta de la carta formal Carta formal en inglés y en español Lectura The beautiful game, lectura que aborda los orígenes y nacimiento del Fútbol en el mundo. Esquema sobre las posiciones de los jugadores en la cancha. Lectura general sobre un futbolista famoso para aprender a escribir sobre otras personas.	Funcional Persuasivo Informativo Creativo	Positions on the Pitch (Vocabulario sobre las posiciones de los jugadores en la cancha). Clothe, vocabulario de ropa con énfasis en ropa deportiva para generar un esquema de uniforme de futbolista. Vocabulario campo semántico: fútbol.

Figura 44. Textos leídos y Producidos durante el Proyecto Road to England (Camino a Inglaterra)

Segundo proyecto bajo el marco de Pedagogía por Proyectos	Producción de Textos	Interrogación de Textos	Tipología de Textos	Vocabulario	Gramática del Inglés
Periodo de aplicación del 30 de enero al 30 de marzo	1.Lap Book 2.Escritura sobre un personaje famoso (Módulo de escritura) 3.Texto libre 4. Dibujo libre	Lecturas sobre el Reino Unido con regiones con capitales, Lectura Our Class Who is Who?	Creativos Informativos	Campo semántico: Todo lo referente a Inglaterra. Vocabulario sobre apariencia física.	Describing People There is /There are Presente Simple con énfasis en tercera persona.

Figura 45. Textos Leídos y Producidos durante el Proyecto Dreams come True (Sueños que se hacen realidad)

Tercer proyecto bajo el marco de Pedagogía por Proyectos	Producción de Textos	Interrogación de Textos	Tipología de Textos
Periodo de aplicación Del 24 de abril al 1 de junio	La Historia Perfecta Construcción de preguntas y respuestas para proceder a un texto en prosa tomando como temática la biografía del creador de los Alebrijes Pedro Linares López. Ficha Informativa con la descripción física del Alebrije. Producción de un Comic. Elaboración en colectivo de un Periódico Mural.	Lectura acerca del origen de los Alebrijes. Biografía de Pedro Linares López. Construcción y estructura de un comic, análisis de un comic.	Creativos Funcionales Personales

Figura 46. Descripción detallada de Gramática para el fortalecimiento del Inglés

Familiarizándome con la gramática de la lengua inglesa	Temática	Tipos de ejercicios
A lo largo de toda la intervención y como un periodo establecido como Método de Proyectos del 2 de enero al 2 de febrero	Pronombres Personales en Afirmativo, Negativo e Interrogativo	Ejercicios para completar e identificar los pronombres personales
septiembre a noviembre	Presente Simple Positivo Negativo Interrogativo Reglas para el uso correcto de terceras personas Reglas para la colocación de la letra "S" al verbo cuando se escribe en tercera persona.	Ejercicios para completar. Enunciados en Presente Simple con ilustraciones o dibujos acorde a las láminas vistas en clase. Lista de oraciones para completar y hacer uso correcto de los verbos, de acuerdo con los pronombres personales

Enero-Febrero	<p>Los tiempos Verbales del Inglés Esclarecimiento e identificación de los verbos regulares e irregulares.</p> <p>Fortalecimiento del Presente Simple. Énfasis en terceras personas.</p> <p>Reglas gramaticales para el uso del presente simple en Afirmativo, Negativo e Interrogación</p> <p>Auxiliares Do y Does Identificaciones de sus usos.</p> <p>Usos de fórmulas gramaticales para la construcción de frases y oraciones cortas.</p> <p>Hábitos y Rutinas para la comprensión del tiempo Presente Simple.</p>	<p>Elaboración de enunciados o frases describiendo las acciones de las personas mediante ilustraciones</p> <p>Elaboración de enunciados en Negación para practicar el uso de los auxiliares Do y Does</p> <p>Practica de ejercicios en presente simple Afirmativo Negativo Interrogativo Respuestas Cortas</p>
Marzo-Abril	<p>There is There are</p> <p>Descripción de las personas por su apariencia física</p> <p>Pronombres Personales Possessive Adjectives</p> <p>Uso de His /Her Verbo Have /Has</p>	<p>Producción de textos</p> <p>Ejercicios para la descripción física de las personas, utilizando vocabulario e ilustraciones</p> <p>Ejercicios de completar espacios en blanco para poner en práctica vocabulario de apariencia física, pronombres personales, adjetivos posesivos y verbo tener.</p> <p>Lectura sobre descripción de las personas, en base a ella se contestan preguntas de información personal.</p> <p>Elaboración sobre producciones textuales que abarca la descripción física de las personas, incluyendo información personal.</p>

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos de los productos realizados durante el periodo de mediación

7. Informe de Resultados

Con la finalidad de dar cuenta de los procesos obtenidos en torno a la producción de textos en inglés, se brinda el siguiente informe de resultados, mismos que recuperan los avances, logros, dificultades y obstáculos a los cuales los estudiantes y docente, se

enfrentaron durante el período de Intervención Pedagógica mediante la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

a. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico, tuvo la misión de registrar todos aquellos sucesos que la docente observó dentro del aula y con la comunidad escolar, manifestando desde sus propias perspectivas, recolectando anécdotas, sentimientos, emociones, así como diálogos entre los participantes; de esta forma el análisis de lo vivido resultó un punto de referencia para llegar a la reflexión y enlazar con los aspectos teóricos de la práctica. (Ver Figura 47).

Figura 47. Formato de diario autobiográfico utilizado

<p>ESTIC 87 Pedro Ramírez Vázquez Turno Matutino Ciclo Escolar 2022-2023</p>	<p>Producción de Textos Creativos en inglés Maestría en Educación Básica</p>
<p>Fecha: lunes 14 de noviembre de 2022</p>	<p>Tema visto en clase / Proyecto Proyecto: Supercampeones en Pijama Elaboración del Contrato Colectivo</p>
<p>Duración de la clase: 50 minutos</p>	<p>Lo que debo mejorar:</p>
<p>Narración de lo observado:</p> <p>Cada estudiante recibió un juego de fotocopias con cada uno de los formatos de los contratos que se tenían que establecer. Cómo se mencionó anteriormente la clase anterior fue destinada para la realización del contrato colectivo. Una vez teniéndolo listo, fue pegado de forma permanente en la parte baja del pizarrón para que los estudiantes pudieran visualizarlo en su totalidad. Esto me permitió explicar de manera más clara a los estudiantes lo que habíamos llevado a cabo el jueves 10 de noviembre y así tener una visión más clara de nuestro propósito.</p> <p>Las fechas que se habían estipulado no se cumplieron en tiempo y forma debido a las actividades programadas por la escuela entre ellas la semana de la evaluación por lo que la elaboración de la carta se pospuso hasta la semana del 21 al 23 de noviembre. Aclaré a los estudiantes que a partir del 20 de noviembre tendríamos únicamente cuatro semanas para la puesta en marcha del proyecto, les hice hincapié que el contrato era una especie de planeación de las actividades que tendríamos que llevar a cabo a efecto de llevar de manera correcta nuestro proyecto. Les mencioné que los encargados de organizar el evento éramos nosotros mismos, mucho les mencioné sobre las porras, la carta al director, las invitaciones para los asistentes, el material que se iba a necesitar, la vestimenta y todo lo que pudiera ocurrir a lo largo de la planeación del proyecto.</p> <p>Para estas fechas el director ya me había otorgado el permiso de llevar a cabo el proyecto con los niños y me</p>	<p>Dar voz a los estudiantes, es necesario tomar en cuenta sus opiniones, pues a veces se olvida de ese rol como docente y se deciden hacer las cosas de manera que no se brinda la oportunidad para que ellos lo hagan. En este caso debí haber designado a un voluntario para que construyeran ellos mismos los contratos en papel bond.</p> <p>Uno de los factores principales que está afectando la intervención es el tiempo pues a veces no se tienen las clases en su totalidad debido a eventos que ocurren en la escuela, habrá que planear mejor los tiempos a fin de que se traten de llevar a cabo las actividades en su totalidad.</p> <p>Es importante considerar a los estudiantes y hacerles ver lo que sucede en su entorno, a fin de crear conciencia en ellos de que no siempre las cosas pueden pasar como ellos quisieran, debido a las condiciones de la escuela, el evento no podrá ser presenciado por el resto de la comunidad escolar, debido a las decisiones directivas por lo tanto los chicos lo tenían que saber a fin de que estén enterados y buscar posibles soluciones.</p>

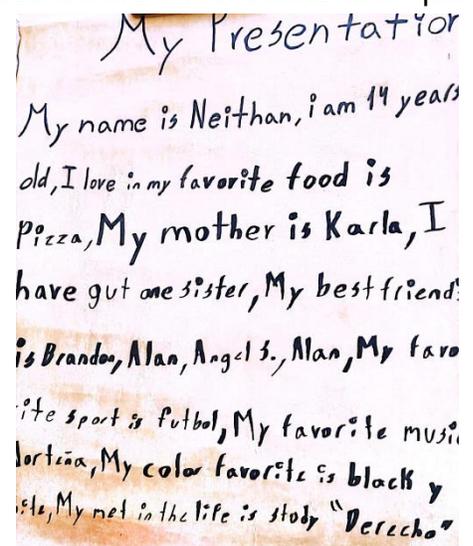
comentó que se podía utilizar el área dónde se encuentra el edificio dañado debido a que ahí se encuentra un patio amplio además de las canchas y las porterías, y fue mi deber informarles a los muchachos que nadie más podía asistir al evento dadas las condiciones de peligro que se presentaban.

Yo recuerdo que alguna vez le comenté al director que este evento podía llevarse a cabo de modo que los estudiantes de toda la escuela pudieran presenciarlo, sin embargo, el maestro fue tajante y me dijo que no, de tal manera que el torneo de fútbol o juego de fútbol se llevó únicamente con mis grupos a trabajar, en este caso mis 2 grupos de tercero, pues como mencioné no podía dejar atrás al otro grupo.

b. Las producciones textuales

En primera instancia se inicia con el pergamino de escritura, donde se aborda la evaluación mediante una lista de cotejo para la producción de un texto. Fue la primera producción textual de los estudiantes, un texto de tipo funcional cuyo objetivo, fue comunicar datos personales. Dicha presentación comúnmente en inglés se le conoce como: *Introduce your self*, en ella los educandos expresaron por escrito, información sobre ellos mismos, su familia, gustos, disgustos, hobbies, entre otros aspectos. La escritura estuvo guiada con base a una fórmula de escritura, la cual tuvo la finalidad de orientar a los niños respecto a los elementos que conforman un texto escrito. Respecto a la macroestructura y superestructura de los textos se recupera lo siguiente:

Durante su desarrollo, se observó que no todos reconocieron los elementos que corresponden a la superestructura del texto, en primera instancia, en torno al título, recurrieron al uso de palabras que no existen en el idioma inglés. *My presentation*, fue el título que escribió la mayoría, por lo cual se consideró necesario orientar a los estudiantes respecto a que si bien existen palabras en español que son iguales en inglés, algunas resultan ser falsos cognados debido a que no tienen relación con la lengua inglesa. De esta forma se entiende que los chicos recurren al uso de expresiones de este tipo porque no saben cómo expresarlas en inglés y consideran que se escriben igual que en su lengua

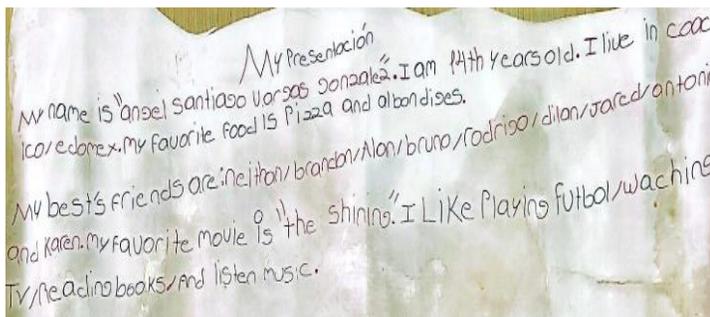


My Presentation
My name is Neithan, i am 14 years
old, I love in my favorite food is
pizza, My mother is Karla, I
have got one sister, My best friend
is Brandon, Alan, Angel S., Alan, My favo
rite sport is futbol, My favorite music
is reggaeton, My color favorite is black y
blue, My net in the life is study "Derecho"

materna, evitando hacer uso del diccionario para buscar las palabras que no sepan. Por otra parte, se observó que la organización textual no coincidía con la formula dada, pues hay ausencia de puntos y parte, puntos y seguido, comas, punto final, entre otros, es decir, redactaron a lo que comúnmente ellos reconocieron como “escribir de corrido”. En este caso la coherencia de sus textos no fue la más apropiada.

Para el desarrollo de esta actividad se proporcionó el contenido semántico que los estudiantes debían de seguir, es decir la macroestructura o secuencia lógica de la información. Respecto a la cohesión, hacen uso incorrecto del verbo to be, pronombres personales y verbos mal empleados que recaen en incoherencias como: *I am Coacalco years od*. Por lo tanto, en el nivel de las frases, no relacionan correctamente la sintaxis, ni el léxico correspondiente a la escritura de la lengua inglesa por lo que necesitan reforzar con el uso de fórmulas gramaticales que les permitan el correcto armado de una oración en inglés.

Algunos de los estudiantes no reconocen el uso de nombres propios, por lo que es común encontrar producciones textuales en donde se carece de la aplicación correcta de las letras



mayúsculas. De esta manera se presenta el siguiente cuadro recapitulativo de la lista de cotejo, aplicada al momento de la realización de este texto, entendiéndose que para ello se tomaron en cuenta los siguientes criterios: Excelente 12 a 3 indicadores. Bueno 9 a 11 indicadores. Regular 5 a 8 indicadores. Deficiente 4 o menos indicadores. En las siguientes imágenes se muestra el desempeño de cada uno de los estudiantes con relación a los textos producidos

	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	Totales
1. Tania		X			10
2. Nadine			X		6
3. Dilan				X	4
4. Alan		X			9
5. Bruno		X			10
6. Ángel				X	3
7. Neithan				X	4
8. Yaneli				X	0
9. Dilan				X	4
10. Montserrat				X	0
11. Yael			X		5
12. Porfirio		X			9
13. Alondra				X	4
14. Rodrigo				X	0
15. Zenyase				X	4
16. Karen			X		6
17. Antonio		X			10
18. Dara		X			10
19. Adrián				X	4
20. Fátima			X		8
21. Brandon				X	1
22. Uziel			X		6
23. Miriam				X	0
24. Sofía		X			10
25. Lucero			X		6
26. Ashli		X			10
27. Morgan			X		8
28. Héctor		X			10
29. Santiago				X	2
30. Jared				X	3

Nombre: <u>Alondra</u>		
	¿Do I make it?	¿How can I improve?
Marca con una X para evaluar tu desempeño	Yes (2)	No (1)
1. ¿Coloqué un título a mi texto?		X Faltó el título
2. ¿Mi letra se entiende correctamente?	X	
3. ¿Busqué las palabras que no conocía en un diccionario?		
4. ¿Formé párrafos?		X Coloco todo de corrido
5. ¿Coloqué correctamente las letras mayúsculas?		X Puse todo en mayúsculas
6. ¿Empleé de modo correcto la conjugación del verbo to be, de acuerdo con su estructura?	X	
7. ¿Hice uso correcto de los pronombres personales?	X	
8. ¿Hay palabras en español?		X
9. ¿Hice uso del traductor de Google?		
10. ¿La escritura del inglés esta correcta?	X	
11. ¿La puntuación y la ortografía son las adecuadas?		X faltó colocar algunos puntos
12. ¿Me apoyé en la silueta del texto que nos proporcionó la maestra en clase?		

Escaneado con CamScanner

Para el desarrollo del primer proyecto llevado a cabo mediante Pedagogía por Proyectos, los estudiantes expusieron como primera actividad la elaboración de una carta formal para el director escolar, con la finalidad de solicitar un permiso y así poder llevar a cabo el partido de fútbol en la asignatura. Esta actividad, estuvo marcada dentro del contrato colectivo, establecida y acordada por todos los integrantes del grupo. Los resultados respecto al desarrollo y proceso de este texto son los siguientes:

En primera instancia resulta de gran relevancia mencionar que los chicos no lograron escribir en inglés este tipo de texto. Entendieron la funcionalidad del escrito el cual fue de tipo funcional-persuasivo, sin embargo, cuando se les solicita llevar a cabo la producción de la carta, solo dos estudiantes lograron construirla en inglés, el resto, llevaron a cabo su escritura en español atendiendo la finalidad del texto. En el nivel de la coherencia del discurso y la cohesión del texto, es evidente que no existe una globalidad del texto respecto a tiempos verbales, sustantivos, pronombres personales, puntuación entre otros.

Todo lo anterior confirmó que los niños no contaban con la competencia comunicativa para poder producir textos escritos en inglés. Al hacer dicho estudio se pudo detectar que

los educandos presentan un marcado analfabetismo funcional debido a que sus producciones textuales no fueron las más favorables, sobre todo por la ausencia de habilidades para escribir en ambas lenguas (materna e inglesa).

En la superestructura del texto, no existe un orden coherente en el armado del documento; porque no todos los estudiantes poseen la habilidad para detectar la ubicación espacial de la silueta del texto, misma que se encuentra ausente pues algunas cartas carecen de un encabezado, fecha, nombres y direcciones del emisor y destinatario. En lo que respecta al cuerpo, la mayoría de los estudiantes comienza con un saludo, ya sea diciendo: *Estimado director*, o bien *Querido director*, saben la finalidad del texto, exponen sus motivos por el cual escriben, sin embargo, se observa pobreza de ideas que recaen en repeticiones de palabras debido a la falta de vocabulario y conectores que impiden exponer sus argumentos de forma adecuada.

El documento escrito, en su mayoría carece de párrafos; se observa escasos de puntos y aparte, puntos y seguido y algunas comas, el uso de las letras mayúsculas en algunos de los chicos fue mejorando, sin embargo, la escritura corrida, sigue presente. En torno a la cohesión del texto, el contenido es lógico, se logra entender lo que se solicita, pero existen estudiantes que no articulan correctamente los verbos, es decir, se comprende la finalidad del texto, pero la frase no llega al modo adecuado (*quiero que podamos realizar un torneo de futbol*).

Morgan y Héctor fueron los únicos estudiantes que lograron escribir su texto en inglés, pero se detecta empleo de frases sin sentido que no favorecen para la cohesión del texto (*were safe that all will come out well an that no there none problem*). Como se observa, las ideas resultan imposibles de comprender, por lo que, en este caso, es común hablar con los chicos y preguntarles: *¿Qué quisiste decir aquí?* Ya que de lo contrario si no se hace esto, no se podrá auxiliar al educando para que estructure su texto de un modo pertinente y sencillo acorde a su nivel de inglés.

En las imágenes se muestra a detalle el desarrollo y desempeño del proceso de escritura de los estudiantes, así como la pauta de evaluación que los estudiantes desempeñaron, dicha pauta se retoma de los aportes de (Jolibert y Jacob 2015).

Estudiantes	Pauta de evaluación de una carta para el director escolar													Escribe en inglés		Observaciones		
	Indicadores de evaluación													si	no			
	Encabezado	Fecha	Nombre del emisor	Dirección	Nombre del destinatario	Dirección	Señor director	Varios párrafos	Mayúscula	Punto al terminar	Agradecimiento	Firma con mi nombre	Escrito derecho	Deje margen a la izquierda y derecha	Deje espacio en blanco entre			SI —X NO EN BLANCO
TANIA	X	X	X				X		X				X	X			X	
NADINE	X	X	X			X	X		X				X	X			X	
DILAN				X							X	X					X	
ALAN			X								X	X					X	
BRUNO							X	X					X	X			X	
ÁNGEL JESÚS						X		X					X				X	
NEITHAN		X	X		X	X	X	X				X					X	
YANELI							X										X	
ALEXANDER							X	X	X								X	
MONTSERRAT							X										X	
Yael		X	X		X	X	X		X	X			X	X			X	
PORFIRIO	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	
ALONDRA				X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	
RODRIGO						X	X	X					X	X			X	
ZENYASE				X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	
KAREN	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	
ANTONIO	X	X				X	X	X	X	X			X	X			X	
DARA	X	X				X	X	X	X	X			X	X			X	
ADRIAN				X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	
FÁTIMA				X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	
BRANDON	X	X		X	X	X	X	X					X	X			X	
LUZIEL			X	X									X	X			X	
MIRIAM																	X	
SOFIA				X	X		X	X	X	X			X	X			X	
LUCERO				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	
RUBI				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	
MORGAN		X	X			X	X	X	X	X			X	X			X	
HÉCTOR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X			X	
SANTIAGO						X	X	X	X	X			X	X			X	
JARED						X											X	

PAUTA DE EVALUACIÓN DE LA CARTA AL DIRECTOR

PUSE:	SÍ	NO
ENCABEZAMIENTO		
FECHA:	X	
NOMBRE DEL EMISOR:		X
DIRECCIÓN:		
NOMBRE DEL DESTINATARIO:	X	
DIRECCIÓN		
EL CUERPO DE LA CARTA		
SEÑOR DIRECTOR	X	
VARIOS PÁRRAFOS		X
MAYÚSCULA AL COMENZAR CADA PÁRRAFO	X	
PUNTO AL TERMINAR CADA PÁRRAFO	X	
AGRADECIMIENTO AL DIRECTOR	X	
DESPEDIDA		
ME DESPEDÍ CON CORTESÍA		X
FIRMÉ CON MI NOMBRE	X	
ESCRIBÍ "DERECHO"	X	
DEJÉ MARGEN A LA IZQUIERDA Y A LA DERECHA	X	
DEJÉ ESPACIO EN BLANCO ENTRE LOS PÁRRAFOS	X	

Durante el desarrollo del proyecto de *Supercampeones en Pijama*, también se llevaron a cabo dos producciones textuales que permitieron en el estudiante fomentar su creatividad y sentido artístico. El primer texto llamado: Positions on the Pitch (posiciones en la cancha) fue un texto de carácter artístico, donde se eliminó un tanto la gramática para dar paso a que cada equipo se familiarizara con vocabulario relacionado al tema y con ello ampliar su repertorio de palabras nuevas, expresándolas mediante una producción distinta a la que comúnmente conocían.

Por otra parte, se llevó a cabo la elaboración de una invitación para el evento, un texto creativo que se estructuró mediante la silueta del texto que los estudiantes construyeron. Al hacer este tipo de práctica, se detecta que los estudiantes fueron más conscientes de las finalidades de ambos trabajos, y por ende asimilaron de un modo más preciso el uso

de las siluetas del texto para mejorar sus procesos de escritura. La producción textual se llevó a cabo por equipos. El análisis e interpretación de ambos estuvo orientada mediante una lista de cotejo. Para la evaluación, fomenté con ellos la autoevaluación y coevaluación, con el objetivo de hacerlos partícipes y conscientes de sus procesos respecto a la escritura creativa y fomento al vocabulario. Gracias a la aplicación de este instrumento, los estudiantes en su conjunto examinaron sus trabajos, al mismo tiempo que pudieron cotejar si la lista de criterios coincidía con lo que presentaron.

Para Posiciones en la cancha (Positions on the Pitch), el resultado que se obtuvo es que no asimilan las diferencias que implican el colocar título y un subtítulo. Respecto al vocabulario y repertorio de palabras nuevas se analizó que muchos de los países los escriben tal como se dicen en español sin considerar que para hacerlo en inglés su escritura es de otra forma. La distribución espacial respecto a la silueta fue correcta.

Durante los procesos de coevaluación y autoevaluación, los niños mencionaron que surgieron diversos incidentes que provocaron que se desesperaran debido a la falta de tiempo para poder entregar, algunos mencionaron que se tensaron debido a que integrantes del equipo no estaban haciendo nada, discutieron por su elaboración ya que para algunos el trabajo no estaba siendo del todo artístico argumentando que estaba chueca la escritura, de ahí que al momento de llevar a cabo la metacognición argumentaron que cada quién quería hacerlo a su modo, confrontándose a una diversidad de opiniones.

Para la invitación, se observa que colocan nombre del evento, fecha, día y hora en inglés, no se visualiza texto en español por lo que determiné que poco a poco iban mejorando. Respecto a la creatividad artística y presentación la mayoría mostró originalidad en sus textos, estos fueron llamativos, señalando que todos aportaron ideas para entregar un escrito correcto.



A continuación, se muestra a detalle las listas de cotejo que los estudiantes contestaron con base a la experiencia que tuvieron al producir diversos tipos de textos creativos y artísticos.

AUTOEVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO		
Type of text: Invitación al juego de Fútbol		
Students:	Date:	
<i>Karen, Lucero, Uziel, Dilan y Antonio</i>	<i>Madine</i>	
En la invitación PUSIMOS		
Nombre del Evento	Yes (2)	No (1)
Sugerí mediante una pregunta para invitar a las personas	X	
Pusimos la hora correcta del evento	X	
El día y el mes están escritos en inglés	X	
CREATIVIDAD		
Nuestra invitación es original y llamativa	X	
La invitación presenta ideas novedosas y originales	X	
Aporte ideas para mejorar	X	
PRESENTACIÓN		
Nuestra invitación esta limpia y sin borrones	X	
Revisamos la redacción en inglés	X	
Usamos signos de puntuación	X	
TOTAL		

AUTOEVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO		
Type of text: Invitación al juego de Fútbol		
Students:	Date:	
<i>Anton, Adrian, Abril, Sofia, Noese, Santiago</i>		
En la invitación PUSIMOS		
Nombre del Evento	Yes (2)	No (1)
Sugerí mediante una pregunta para invitar a las personas	✓	
Pusimos la hora correcta del evento	✓	
El día y el mes están escritos en inglés	✓	
CREATIVIDAD		
Nuestra invitación es original y llamativa		✓
La invitación presenta ideas novedosas y originales		✓
Aporte ideas para mejorar	✓	
PRESENTACIÓN		
Nuestra invitación esta limpia y sin borrones		✓
Revisamos la redacción en inglés	✓	
Usamos signos de puntuación		✓
TOTAL		

AUTO Y COEVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO		
Type of text: Roles en la cancha Positions on the Pitch		
Students:	Date:	
Respecto al texto		
¿Puso un título?	Yes (2)	No (1)
¿El texto contiene algún subtítulo relacionado con el Fútbol?	✓	
¿Colocaron nombre del equipo?	✓	
¿Se encuentran los nombres de los integrantes?	✓	
¿Escribieron el país que representaban en inglés?	✓	
¿Hacen uso del vocabulario en inglés? (posiciones de jugadores)	✓	✓
Tomando en cuenta la silueta del texto		
¿Dibujaron la cancha y ubicaron a cada jugador?		✓
¿Colocaron un número a cada jugador?	✓	
¿Describieron mediante un párrafo la función que tiene cada jugador?		✓
Respecto a la creatividad		
¿El gráfico de la cancha se elaboró de modo creativo?		✓
¿Utilizaron colores llamativos que generan originalidad?		✓
¿El plano es novedoso?		✓
¿El equipo aportó ideas creativas para la elaboración?	✓	✓
Presentación		
¿La presentación del trabajo presenta orden y aseo?	✓	
¿La redacción y ortografía fueron las correctas?	✓	
¿El texto está escrito en inglés?		✓
TOTAL		

AUTOEVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO		
Type of text: Invitación al juego de Fútbol		
Students:	Date:	
<i>Brandon, Rubi, Tania, Zoraya, Nathan, Ben</i>	<i>28 de Noviembre</i>	
En la invitación PUSIMOS		
Nombre del Evento	Yes (2)	No (1)
Sugerí mediante una pregunta para invitar a las personas	✓	
Pusimos la hora correcta del evento	✓	
El día y el mes están escritos en inglés	✓	
CREATIVIDAD		
Nuestra invitación es original y llamativa	✓	
La invitación presenta ideas novedosas y originales	✓	
Aporte ideas para mejorar	✓	
PRESENTACIÓN		
Nuestra invitación esta limpia y sin borrones	✓	
Revisamos la redacción en inglés	✓	
Usamos signos de puntuación		X
TOTAL		

AUTO Y COEVALUACIÓN PARA LA PRODUCCIÓN DE UN TEXTO CREATIVO		
Type of text: Roles en la cancha Positions on the Pitch		
Students:	Date:	
<i>Fabian, Erique, Brandon, Rubi, Tania, Zoraya, Nathan, Ben</i>	<i>28 Noviembre</i>	
Respecto al texto		
¿Puso un título?	Yes (2)	No (1)
¿El texto contiene algún subtítulo relacionado con el Fútbol?	✓	
¿Colocaron nombre del equipo?	✓	
¿Se encuentran los nombres de los integrantes?	✓	
¿Escribieron el país que representaban en inglés?	✓	
¿Hacen uso del vocabulario en inglés? (posiciones de jugadores)	✓	
Tomando en cuenta la silueta del texto		
¿Dibujaron la cancha y ubicaron a cada jugador?	✓	
¿Colocaron un número a cada jugador?		X
¿Describieron mediante un párrafo la función que tiene cada jugador?		X
Respecto a la creatividad		
¿El gráfico de la cancha se elaboró de modo creativo?		X
¿Utilizaron colores llamativos que generan originalidad?		X
¿El plano es novedoso?		X
¿El equipo aportó ideas creativas para la elaboración?		X
Presentación		
¿La presentación del trabajo presenta orden y aseo?	✓	
¿La redacción y ortografía fueron las correctas?	✓	
¿El texto está escrito en inglés?	✓	
TOTAL		

Si damos ideas pero no las pusimos

Debido a que durante las primeras producciones textuales de los niños no eran del todo favorables en parte quizás al desconocimiento de las estructuras básicas del idioma que permiten el armado y construcción de una frase simple, se determinó que era necesario implementar con los estudiantes diversas estrategias gramaticales que les permitieran armar oraciones sencillas apoyándose de fórmulas gramaticales para su construcción, se inició con los aspectos básicos de la lengua, pronombres personales, adjetivos posesivos, verbo to be y la implementación del tiempo Presente Simple en sus tres modos, afirmativo, negativo e interrogación, de esta manera se introdujo también el uso correcto de los auxiliares Do y Does y con ello la puesta en práctica de las fórmulas gramaticales que les permitieron crear y articular textos con frases sencillas.

Durante el desarrollo de esta fase los chicos aprendieron los pronombres personales conjugados con el verbo to be, distinguen las diferencias y usos entre el ser y estar, sin embargo son notorias las fallas que existen durante el tratamiento y desarrollo del tiempo verbal del presente simple, debido a que

Handwritten student work showing errors in verb conjugation for the Present Simple tense:

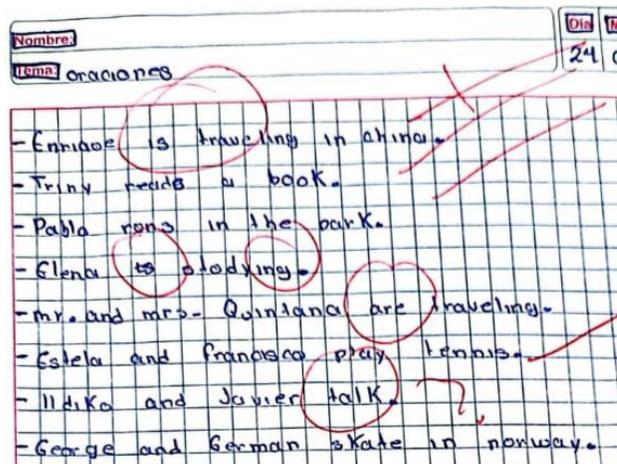
- Carol usually ~~goes~~ to school by bus.
- I live with my parents. (live)
- John work in a hospital. (work)
- Anne sing nice songs. (sing)
- You do your homework. (do)
- My sister swims quite well. (swim)

los chicos no logran asimilar las diferencias gramaticales que existen cuando se le agrega una letra “S” a un verbo en tercera persona; por lo tanto cuando se les pide que lleven a cabo oraciones en este tiempo verbal, por lo regular omiten esta regla para (he, she e it) y no colocan el verbo de manera correcta, e incluso en ocasiones confunden los tiempos y emplean verbos en pasado.

Todos los estudiantes recibieron una lista de verbos en inglés donde pudieron apreciar las diferencias entre un verbo regular e irregular. Al inicio, para ellos fue un tema complicado debido a que no pueden procesar las diferencias entre un tiempo y otro, por tal motivo comenzaron a revolver los tiempos verbales haciendo un mal uso de ellos aun cuando recibieron la explicación de la clase.

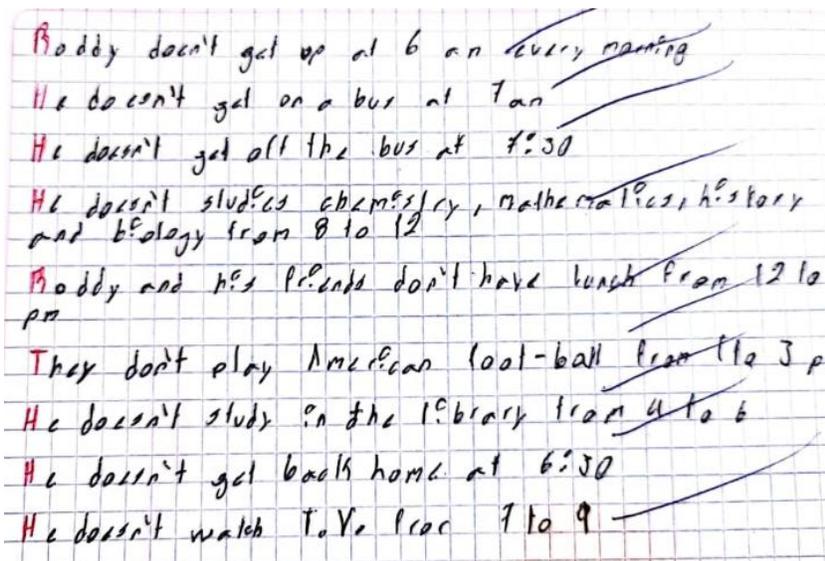
Fue muy común observar el mal empleo de los auxiliares (do y does), debido a que no distinguen las diferencias entre uno y otro, lo aprenden en el momento, pero si pasan semanas vuelven a cometer los mismos errores ya que se les olvida, comienza la confusión y por consiguiente revoltura de pronombres personales en conjunto con los auxiliares.

Otro de los aspectos que se observaron al momento de la producción de sus frases, fue el empleo de verbos en gerundio, es decir tomaron la iniciativa de colocar la terminación (ing) al final del verbo. Es de pensar que quizás en algún punto de sus estudios de inglés de años anteriores, vieron este modo verbal y eso provocó la confusión entre uno y otro lo que conlleva



a la combinación por no tener claro los usos de cada uno (presente continuo vs presente simple).

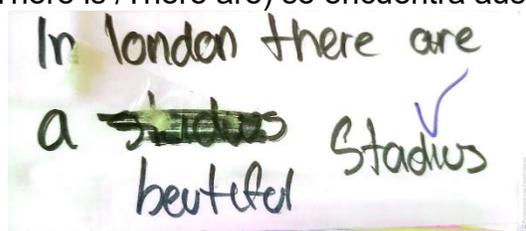
Errores como los anteriormente mencionados fueron corregidos a base de correcciones, y reescrituras constantes hasta que sus procesos de escritura fueron mejorando, algunas veces se mencionaron ejemplos en el idioma español para después poder asimilarlos y construirlos en inglés.



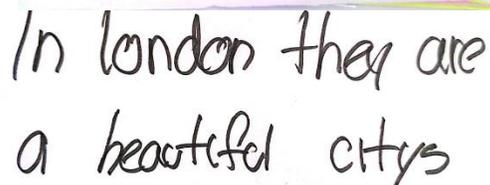
En último término se debe agregar que, gracias al uso de una gran diversidad de fórmulas gramaticales, los procesos de escritura y reescritura de las mismas frases, fue mejorando y el logro de sus avances fue cambiando radicalmente, esto en el caso de los chicos que eran constantes en sus actividades, situación que provocó que pudieran auxiliar a sus compañeros que presentaban fallas en sus textos. Sin embargo, es importante mencionar que, si no se practica con ellos a diario este tipo de ejercicios, por lo regular tienden a olvidarlo y esto se pudo constatar con el paso de los meses y los cambios de proyectos, en donde hubo necesidad de tener que hacer un repaso general al final de la intervención.

Road to England fue el segundo proyecto que se llevó a cabo, para su desarrollo se aplicaron diversas actividades como el juego, en donde los estudiantes construyeron frases con *There is* y *There are* (hay) a través de esta actividad lúdica, observé que comprendieron el sentido general de las ideas de los textos producidos.

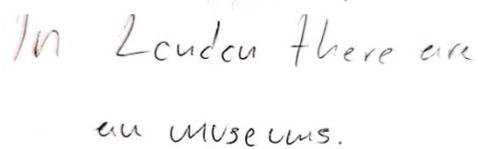
Al momento de su aplicación se presentaron algunas fallas en la producción textual de sus frases, debido al mal empleo de las preposiciones o artículos, incluyen pronombres personales cuando no se debe, así mismo hay un uso incorrecto de *a/an*. Todos estos aspectos les impidieron construir su frase de modo correcto, por otra parte, existen fallas en el uso de palabras en singular y plural. En ocasiones las frases no las amplían y se concretaron a escritos cortos, también se observó el caso en donde la estructura principal (*There is /There are*) se encuentra ausente.



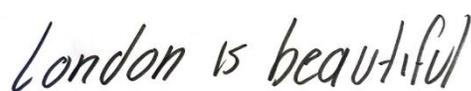
In london there are
a ~~stadios~~ Stadius
beutefel



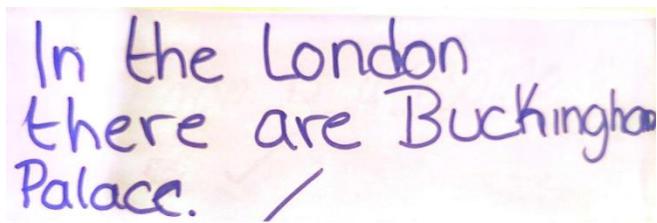
In london they are
a beautefel citys



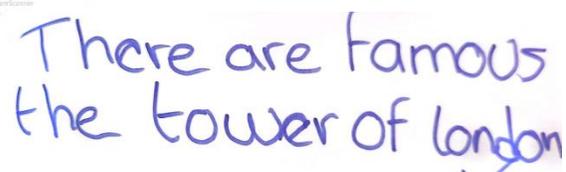
In London there are
an museums.



London is beautiful



In the London
there are Buckingham
Palace.



There are famous
the tower of london

Dentro de las producciones textuales de Road to England se encuentra la producción escrita que mayores frutos dejó, y esta correspondió a la escritura de un personaje famoso de origen inglés. Para ello los estudiantes seleccionaron a su propio artista.

A efecto de llevar a cabo la actividad, previamente se trabajó con los estudiantes las siguientes estructuras gramaticales: Presente simple enfocado a terceras personas, pronombres personales, verbo to be, uso del verbo have/has, uso de adjetivos posesivos en específico his/her, y finalmente se dotó de un vocabulario cuya temática fue describing people, donde cada uno de los chicos por medio de ilustraciones y ejemplos fueron identificando palabras relacionadas con el aspecto físico de las personas.

Se llevaron a cabo diversos ejercicios en clase a fin de que los estudiantes pudieran practicar y describir diversas situaciones imaginarias. Posterior a su ejecución se procedió a la aplicación del Módulo de aprendizaje de escritura. Los resultados encontrados al momento de la producción textual fueron los siguientes:

En un primer momento (primera escritura), se observó que los estudiantes cometieron diversos errores, respecto a la cohesión del texto debido a que las articulaciones gramaticales no fueron empleadas de modo correcto, de esta forma se analizan fallas respecto al empleo del verbo to be, uso de his y her el cual tienden a confundirlo e intercambiar por pronombres personales: he hair, she hair, por otra parte también omiten colocar el pronombre personal de la persona de la cual están escribiendo o bien si lo colocan hacen mal uso de este: They is 45 years old, Your name is Freddie Mercury. Hubo confusiones con el uso de have y has, además de que tratan de emplear el tiempo pasado sin tener fundamentos de este tiempo verbal.

Respecto a la coherencia, los párrafos no se localizan de manera adecuada, omiten signos de puntuación, en otros casos, regresan a los mismos errores al omitir letras mayúsculas para los nombres propios. Si bien se les hace énfasis en la silueta del texto, esta les fue complicada de comprender, por lo que, para proceder al segundo momento de la escritura, dicho elemento fue retomado para una nueva explicación y así observar resultados.

Para este segundo momento, se refuerza la silueta y la macroestructura del texto, a fin de que los estudiantes analizaran la forma lógica del texto, se les invitó a formar párrafos coherentes, en este caso el proceso de mediación que tuve con ellos fue enfocarme de manera personal con cada uno a fin de hacerles ver sus errores de modo más cercano, hubo estudiantes que fueron comprendiendo más rápido y gracias a ello se dedicaron a auxiliar en el proceso de otros compañeros. Durante este segundo momento, mejoran considerablemente en el uso de his/her, hacen correcciones con referencia a los errores anteriores, eliminaron párrafos que habían escrito directo de la información que obtuvieron de internet.

Continúa habiendo fallas en el uso de las letras mayúsculas. Se mejora considerablemente el uso del presente simple ya que hacen uso correcto de los auxiliares do /does, y comienzan a colocar la letra "s" al final del verbo, mejora el uso de has/have. Respecto a los pronombres personales algunos estudiantes continúan haciendo mal uso de ellos y corresponden a estudiantes que faltaron a las clases y por lo tanto no lograron comprender la actividad.

Por otra parte, al momento de describir situaciones en torno al vocabulario, lo hacen bien colocan primero el color y después la prenda de vestir, logran identificar cuando se escribe has y have para indicar que las personas tienen cabello largo, para decir la edad de las personas logran identificar que se emplea el verbo to be y no el verbo has/have.

En torno a la estructura de los párrafos, fue una situación que los chicos no lograron consolidar, ya que cada dato que escribían sobre su personaje famoso, lo escribieron en forma de enunciados, quizás para ir separando sus ideas y verificar que cada frase que llevaban a cabo se hiciera de modo correcto, es notorio también la escritura de un solo párrafo con ausencia de signos de puntuación.

Para el desarrollo de la tercera escritura, los chicos ya estaban un poco cansados, sin embargo, el objetivo se logró, a partir de las correcciones de la segunda escritura, fue que pudieron proceder a la elaboración de su obra maestra. De esta forma se observó que trataron de poner el mejor de su empeño y creatividad artística.

El proceso de evaluación de esta producción de textos estuvo estructurado por medio de una rúbrica para la evaluación de diversos textos escritos en inglés, en donde se reporta lo siguiente.

Cuadro recapitativo respecto a la rúbrica de la producción textual Describing People

24-21 Excelente
20-17 En Proceso
16-12 Iniciación
Se presentan conforme al número de lista, filas sombreadas, representan estudiantes que no cumplieron con la actividad.
Se enumera del 1 al 29, porque a partir de esta actividad, el estudiante con número de lista 30, fue dado de baja.

Criterios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
GRAMÁTICA	3	3	2	3	2		3	2				3		2	2	3	3	3	2	2	2				2	3	3	3	4	3
VOCABULARIO	3	3	2	3	2		3	2				4		2	2	3	3	3	2	2	2				3	3	3	3	4	3
COHERENCIA	3	2	2	2	2		3	2				2		2	2	3	3	2	2	2	2				2	2	3	3	3	2
COHESIÓN	3	2	2	2	2		3	2				3		2	2	3	3	3	2	2	2				2	2	2	3	3	2
CREATIVIDAD	4	3	2	3	3		3	2				3		2	2	3	3	4	2	3	2				3	3	4	4	3	2
PRESENTACIÓN	4	3	2	2	3		3	2				3		2	2	3	3	4	2	3	2				3	3	4	4	3	2
TOTALES	20	16	12	15	14		18	12				18		2	12	18	18	19	12	14	12				15	16	19	20	20	14
CALIFICACIÓN	EP	I	I	I	I		EP	I				EP		I	I	EP	EP	EP	I	I	I				I	I	EP	EP	EP	I

Para el desarrollo del proyecto, los estudiantes aportaron la sugerencia de llevar a cabo la elaboración de un tríptico con contenidos temáticos referentes al país de Inglaterra, en este caso, mi función mediadora, fue implementar con ellos un sistema de escritura creativa por medio de la creación de una lap book.

Esta actividad despertó el entusiasmo de todos los participantes pues su sentido interactivo, dinámico y artístico propicio que las diversas formas de creatividad fueran aplicadas acorde a sus habilidades. Se obtuvieron cuatro productos, uno por cada equipo, en cada una de las lap books, se observa la capacidad creativa de los chicos y la habilidad para la distribución de textos informativos en relación con el tema, incluyen solapas interactivas, hacen uso de materiales como hojas de colores, cartulina, gises, recortes de periódico, lazos, pinzas de ropa, así como elementos giratorios que brindan un sentido creativo a sus textos. Para su presentación hicieron uso de la tecnología creando una serie de reels o tik toks para su reproducción y mejor apreciación de sus trabajos. La lap book fue evaluada mediante el proceso de autoevaluación y coevaluación a partir de una rúbrica. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

A cada equipo se le proporcionó y explicó el instrumento que se manejaría para la evaluación de esta actividad, en este sentido cada estudiante se concretó en evaluar portada, contenidos, organización de los productos, así como diseño y creatividad. No se evaluaron situaciones gramaticales ni estructura de frases, únicamente diseño, creatividad al momento del manejo de la información en inglés.

Cada equipo fue observando y cotejando sus textos con los criterios establecidos dentro de la rúbrica. Observé que un principio les costó trabajo distinguir cada aspecto, pues no conocían este instrumento de evaluación, por lo que representó algo totalmente nuevo para ellos. Dentro de las impresiones que tuve al momento de aplicar la evaluación con los chicos, fue la exigencia que se propició entre ellos mismos al señalar que unas lap books estaban más creativas que otras, o bien que pudieron aportar más. Se observan comentarios de coevaluación como (La portada está bien hecha, buen diseño, malos recortes y mal pegados, información apenas decente) (Para ser ustedes, les faltó creatividad) (mucho creatividad, buena imagen y diseño, pero falta de información).

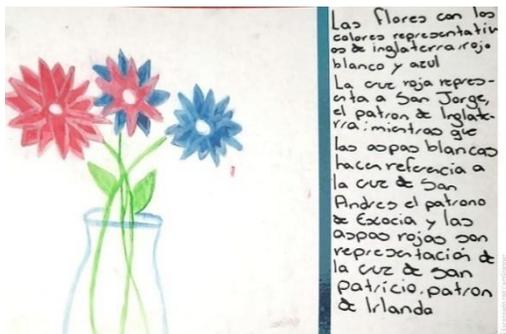
En general todas las lap book presentan creatividad acorde a las características de los equipos algunas presentan toques distintivos que generan impacto visual, en su mayoría contienen solapas interactivas que fueron elaborando con hojas de colores, sobres, pestañas, tiras de papel entre otras. La distribución de los contenidos es bien aplicada e identifican los temas a abordar en el texto. En torno a la portada no todas son atractivas e invitan a leer el texto, por lo que al momento de la autoevaluación y coevaluación todos los equipos reconocen sus limitaciones y lo que pudieron haber mejorado. Los resultados acordes al instrumento aplicado se muestran enseguida:

Rúbrica de Valoración de una Lap Book Autoevaluación y Coevaluación				
Road to England				
Texto Informativo con referencia a la cultura Inglesa				
Estudiantes evaluados: <i>Aim, Hector, Rodrigo, Ashley y Fatima Adrian</i>			Equipo que evaluó: <i>V/P</i>	
Lo que vamos a valorar	4	3	2	1
Portada	La portada es atractiva, posee un título e invita a leer y revisar su contenido. Muestra creatividad.	La portada cumple con su función posee un título adecuado al tema. Contiene creatividad, pero puede mejorar.	La portada tiene un título, poco colorido y sin creatividad.	La portada no tiene color, solo menciona el título. No motiva al lector a observarla.
Contenido	El contenido es rico, apareciendo todos los aspectos de Inglaterra. La información es pertinente, adecuada y abundante.	La información es buena pero no es abundante ya que hace falta saber más sobre Inglaterra.	La información es demasiado escasa. No toda es la adecuada porque está incompleta.	La información no es suficiente para comprender el contenido requerido. No se entiende bien el tema.
Organización Interior	La Lap Book posee una gran diversidad de solapas, todas ellas interactivas. Son abundantes y variadas. Todas se mueven y funcionan correctamente.	Si contiene solapas informativas, pero no funcionan por lo que cuesta trabajo leer el texto.	Contiene escasas solapas y las que hay no llaman la atención. No se comprende la información.	La Lap Book no contiene solapas. La información no se comprende correctamente.
Diseño y creatividad	Es creativo y su presentación está muy cuidada estéticamente. Hay detalles de decoración en la portada, contraportada y espacios interiores. Hay colores y la caligrafía es cuidada.	Es creativo y su presentación está cuidada estéticamente: hay detalles de decoración. Hay colores y la caligrafía es cuidada.	La presentación está cuidada estéticamente, aunque no es especialmente creativa. Hay detalles de decoración. No hay variedad cromática y la caligrafía no es cuidadosa.	La presentación estética no es cuidada ni creativa. Apenas hay detalles de decoración, no hay variedad cromática y la caligrafía es descuidada.
	<i>Información completa, alta creatividad en la portada</i>			

n CamScanner

Rúbrica de Valoración de una Lap Book Autoevaluación y Coevaluación				
Road to England				
Texto Informativo con referencia a la cultura Inglesa				
Estudiantes evaluados: <i>Sofia, Bruno, Alondra, Morgan.</i>			Equipo que evaluó: <i>Lucero, Monze, Dilan, Yael, Tania, Antonio</i>	
Lo que vamos a valorar	4	3	2	1
Portada	La portada es atractiva, posee un título e invita a leer y revisar su contenido. Muestra creatividad.	La portada cumple con su función posee un título adecuado al tema. Contiene creatividad, pero puede mejorar.	La portada tiene un título, poco colorido y sin creatividad.	La portada no tiene color, solo menciona el título. No motiva al lector a observarla.
Contenido	El contenido es rico, apareciendo todos los aspectos de Inglaterra. La información es pertinente, adecuada y abundante.	La información es buena pero no es abundante ya que hace falta saber más sobre Inglaterra.	La información es demasiado escasa. No toda es la adecuada porque está incompleta.	La información no es suficiente para comprender el contenido requerido. No se entiende bien el tema.
Organización Interior	La Lap Book posee una gran diversidad de solapas, todas ellas interactivas. Son abundantes y variadas. Todas se mueven y funcionan correctamente.	Si contiene solapas informativas, pero no funcionan por lo que cuesta trabajo leer el texto.	Contiene escasas solapas y las que hay no llaman la atención. No se comprende la información.	La Lap Book no contiene solapas. La información no se comprende correctamente.
Diseño y creatividad	Es creativo y su presentación está muy cuidada estéticamente. Hay detalles de decoración en la portada, contraportada y espacios interiores. Hay colores y la caligrafía es cuidada.	Es creativo y su presentación está cuidada estéticamente: hay detalles de decoración. Hay colores y la caligrafía es cuidada.	La presentación está cuidada estéticamente, aunque no es especialmente creativa. Hay detalles de decoración. No hay variedad cromática y la caligrafía no es cuidadosa.	La presentación estética no es cuidada ni creativa. Apenas hay detalles de decoración, no hay variedad cromática y la caligrafía es descuidada.

Para la culminación de este proyecto se llevaron dos actividades producto de las técnicas Freinet, los cuales fueron el dibujo y el texto libres, la temática



como su nombre lo indica fue libre, sin embargo, algunos de los estudiantes desarrollaron temas con relación al proyecto, por lo que se dieron a la tarea de

elaborar dibujos y producciones artísticas relacionadas con el país anfitrión, Inglaterra.



Otros estudiantes optaron por llevar a cabo dibujos acordes a sus emociones y personalidad. Para su desarrollo emplearon diversas técnicas relacionadas con el arte como el uso de gises, acuarelas, plumones, pinturas acrílicas y lápices de colores. Respecto a la producción textual que ilustraría su dibujo libre, escriben frases en español, pensamientos reflexiones, hacen uso de canciones en inglés, algunos escriben sobre la temática de su dibujo o en relación con Inglaterra.

Sueños que se hacen realidad, correspondió al tercer y último proyecto, en este caso los estudiantes llevaron a cabo diversas producciones textuales: la historia perfecta, una ficha informativa referente al alebrije, la producción de un comic cuyo personaje central fue el alebrije, un periódico mural informativo en relación con los alebrijes, así como la aplicación de algunas las técnicas de Gianni Rodari para la producción de un texto fantástico. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes:

La historia perfecta fue una actividad donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar sus conocimientos básicos acerca del idioma, construyendo historias a partir de un cuestionario acerca de Pedro Linares, personaje fundador de los Alebrijes. Se introdujo el tema del tiempo pasado simple de una manera sencilla con la finalidad de expresar datos importantes del personaje. De esta forma se logra analizar que logran contestar las preguntas correctamente acordes a lo que se solicita, identifican el sentido

general de las ideas y responden en tiempo pasado al expresar datos personales del personaje como donde nació, cuando murió entre otros.

Respecto al uso y manejo de la información en inglés, se observa que lograron identificar las respuestas correctas acorde a lo solicitado en las preguntas, identifican correctamente el uso de los pronombres personales y posesivos al momento de llevar a cabo expresiones como (his name / he lived) y aunque no se abordó con detenimiento el tiempo pasado, logran hacer un uso adecuado de este. Expresiones como He was born, He was died, He lived, son bien logradas e identificadas es decir que los estudiantes saben el momento exacto en el cual deben ser utilizadas acorde a su funcionamiento. Se observa que sus textos han mejorado y son mejor construidos, utilizan con mayor frecuencia signos de puntuación, se respeta el uso de las mayúsculas y minúsculas. Sus textos poseen mayor coherencia. La cohesión es correcta, las frases se logran entender adecuadamente.

Para el análisis de esta actividad se recurre a una escala de apreciación con el objeto de detectar del desempeño de los estudiantes durante sus procesos.

Cuadro recapitulativo para el análisis de la escala de apreciación para la producción de la historia fantástica																													
Indicadores	Categorías: Logrado (4) Medianamente Logrado (3) Por construir (2) Requiere apoyo (1)																												
	Las líneas sombreadas corresponden a estudiantes que no presentaron la actividad por diversas causas																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1. Conoce las estructuras de un texto en inglés	4	4	3	4	1		3			1		4	3				4	4	1	4	3			4	3	3	4	4	1
2. Produce textos a partir del uso de información externa	4	4	2	4	1		3			1		4	2				4	4	1	4	3			4	4	4	4	4	1
3. Hace uso adecuado de los Pronombres personales, pronombres posesivos y verbo to be	4	4	3	4	1		3			1		4	3				4	4	1	4	3			4	4	4	3	4	1
4. Relaciona los tiempos verbales entre presente y pasado simple	4	4	3	4	1		3			1		4	3				4	4	1	4	3			4	4	4	4	4	1
5. Conoce la forma de distribuir un texto para presentar a otras personas	4	4	2	4	1		3			1		4	2				4	4	1	4	3			4	4	4	4	4	1
6. Hace uso correcto del vocabulario en inglés	4	4	2	4	1		3			1		4	2				4	4	1	4	3			4	4	4	4	4	1
7. Produce textos en donde se involucre la creatividad	4	4	1	4	1		3			1		4	1				4	4	1	4	3			4	4	4	4	4	1
8. Interpreta las preguntas para responder adecuadamente	4	4	2	4	1		3			1		4	2				4	4	1	4	3			4	4	4	4	4	1
9. Produce un texto en inglés en manera coherente	4	4	1	4	1		3			1		4	1				4	4	1	4	3			4	4	4	4	4	1
TOTALES	36	36	20	36	9		27			9		36	20				36	36	9	36	27			36	35	35	35	36	9
CALIFICACIÓN	C	C	VC	C	NA		VC			NA		C	VC				C	C	NA	C	VC			C	C	C	C	C	NI
CONSTRUIDO =C EN VIAS DE CONSTRUCCION = VC NECESITA APOYO= NA																													

Para el desarrollo de la producción textual de la cédula de identificación o descripción de un Alebrije, los estudiantes tuvieron la oportunidad de poner a prueba los aprendizajes básicos de la lengua, así como la aplicación correcta del vocabulario adaptado a la situación del texto. Así, se detectó que no todos los estudiantes aplicaron de manera correcta la descripción física de su personaje, escriben correctamente vocabulario relacionado con la temática, sin embargo, son pocos los estudiantes que llevan cabo la correcta producción textual que engloba diversos aspectos como el uso correcto de pronombres, verbo to be, presente simple. Algunos estudiantes recurrieron a la escritura del español omitiendo su producción textual en inglés. Esto corresponde a que los estudiantes comenzaban a olvidar lo aprendido durante el proyecto anterior y comenzaron a tener fallas en los aprendizajes básicos del idioma.

Cuadro recapitulativo de competencias para la producción de un texto en inglés										
Cédula de Identificación de un Alebrije										
Estudiantes	1. Escribe de manera correcta el significado, coherencia y cohesión	2. Comprende vocabulario y estructuras gramaticales según el contexto	3. Emplea de modo correcto al tiempo Presente Simple	4. Sabes distinguir entre los pronombres personales y los adjetivos	5. Describe personajes con facilidad empleando los elementos	6. Aplica ideas claras y creativas	7. Emplea y forma párrafos haciendo uso de la coherencia	8. Hace uso de vocabulario variado	9. El texto cumple con la finalidad informativa sin el empleo de palabras	10. Muestra dificultad para crear textos en inglés de manera clara
1. Tania	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
2. Nadine	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
3. Dilan	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
4. Alan	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO
5. Bruno	NO	NO	NO	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI
6. Angel										
7. Neithan	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
8. Yaneli										
9. Dylan										
10. Montserrat	NO	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO	NO	SI
11. Yael										
12. Porfirio	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO
13. Alondra	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
14. Rodrigo	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
15. Zenyase										
16. Karen										
17. Antonio	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
18. Dara	SI	NO	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
19. Adrian	SI	SI	NO	NO	NO	SI	NO	SI	SI	SI
20. Fátima	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
21. Brandon	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	SI
22. Uziel										
23. Miriam										
24. Sofia	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
25. Lucero	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI
26. Rubi	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
27. Morgan	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
28. Héctor	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
29. Santiago	NO	NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	SI

La producción del comic correspondió a una etapa de producción textual creativa en donde los estudiantes expresaron ideas y frases en inglés acorde a la secuencia de dibujos establecida al momento de estructurar su historia, durante este proceso se observan distintos aspectos variados que los chicos aplican. Es notorio que algunas presentaciones de textos solo presenten la secuencia de la historia mediante las viñetas, sin embargo, sobresale la ausencia de globos de dialogo.

Por otra parte, también existen estudiantes que llevan a cabo sus producciones en español y esto se debe a que les sigue costando trabajo producir un texto en inglés en algunas ocasiones asimilan los contenidos, los aplican sin problema pero al paso del tiempo como se viene repitiendo olvidan lo aprendido y es ahí cuando llegan las fallas y la incapacidad para construir un texto en inglés. Resulta importante destacar a quienes se trataron de esforzar por sus producciones tratando de escribir en inglés sin embargo presentan dificultades al hacerlo y únicamente se concretan a escribir frases cortas haciendo uso solamente de pronombre personal y verbo, pero la ausencia de complementos se encuentra ausente.

Finalmente hubo estudiantes que omitieron la producción textual debido a la falta de interés por tratar de escribir el inglés y únicamente se concretaron a escribir expresiones como (¡Boom! Baam!). Respecto a la creatividad de sus producciones, estas son buenas, los dibujos son claros, cada uno de los chicos colocó su mejor esfuerzo para el desarrollo de sus historias. En diversas ocasiones respetaron el comic interrogado lo que les permitió conocer la estructura de este tipo de escritos y basarse en él para su mejor desarrollo, proceso y producción textual.

Para la evaluación del desempeño de esta producción textual, se creó en conjunto con el grupo una lista de cotejo en donde los participantes tuvieron la oportunidad de establecer los criterios a calificar en su escrito, de este modo fueron cotejando sus procesos con relación al escrito presentado. La lista de cotejo que los estudiantes construyeron fue estructurada de la siguiente forma:

AUTOEVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DEL CÓMIC

Nombre: Tania Lizbeth Camacho Pacheco.
 Proyecto: Sueños hechos realidad.

	Si	No
La calidad de los dibujos es buena.	✓	
Los diálogos son en inglés.	✓	
Hice uso del diccionario al escribir el diálogo.	✓	
Tiene viñetas.	✓	
Escribir bien las palabras en inglés.	✓	
Aplique globos de diálogo.	✓	
Tiene buena presentación mi trabajo.	✓	
Esta bien estructurado.	✓	
Que sea legible.	✓	
Hice uso correcto de los mayúsculas.	✓	
Utilice correctamente signos de puntuación.	✓	
Los diálogos se relacionan con los dibujos.	✓	
Entregue a tiempo el trabajo y presentable.	✓	

Respecto a los textos producidos producto de las estrategias de Gianni Rodari los estudiantes decidieron aplicar la estrategia que mejor asimilaron al momento de explicarlas en clase. Es importante destacar que su producción textual la llevaron a cabo en el idioma español, debido a la falta de tiempo ya no fue posible modificar para llevarla al idioma inglés. No obstante, haciendo un análisis de las escrituras de estos textos realizados en la lengua materna, se observa la capacidad que tienen para escribir textos amplios, conectan las ideas más claras, hacen uso de acentos, signos de puntuación, pero se logra detectar la ausencia de párrafos por lo que sus ideas son escritas de forma corrida.

Jana Elizabeth Góngora Pacheco
LOS TRES ALEBRYES.

Había una vez tres hermanitos alebryes llamados Pepito, Pablito y Paquito que un día decidieron dejar a su papá y su mamá para recorrer el mundo. Durante el verano vagaron por bosques y llanos, jugaron y divertieronse. Los tres hermanitos eran muy alegres sin embargo Pepito era más sereno aún siendo el más pequeño de los tres hermanos, no era muy difícil que hicieran amigos pero el verano se iba acabando poco a poco y todos sus amigos regresaban a sus actividades diarias en donde ya no tenían tiempo para jugar. Con las primeras lluvias llegó el otoño y los tres alebryes se dieron cuenta de que necesitarían una casa para protegerse de las lluvias y el frío. Pablito quería seguir jugando pero debía hacer su casa, para más rápido fue al bosque y trajo unas ramas y comenzó a construir su casa Pepito y Paquito no creyeron que su casa fuera a resistir, Paquito hizo su casa de piedra aunque era un material más resistente la estructura de la casa era inestable, por otro lado Pablito hizo de ladrillos aunque era más tardada y resistente. Pablito y Paquito se burlaban por el papá que no terminaba su casa.

Había una vez un gentil hombre que se casó en segundos nupcias con un alebrye, la más altanera y orgullosa que jamás se halla visto. Tenía dos alebryes que eran sus hijas por el estilo y que se le parecía en todo. El marido por su lado, tenía una alebrye, pero de una dulzura y bondad sin parar. Un día el marido y dejó a cargo a cienienta con su madrastra la madrastra la trataba muy mal hasta que ella se arto y se salto de su casa paso noches fuera de su casa, ella tenía mucha hambre en el camino encontró una calabaza y se la comió. En ese momento llegó un principe en forma de leon con cabeza de conejo y orejas de raton él la llevo a un castillo enorme y le dio hospedaje con la condición de que fuera su nueva prometida ella sin pensarlo dijo que si, con el paso del tiempo ella se enamoró de él era el amor no sentía nada por ella, con el paso del tiempo se enamoró de ella, y vivieron felices por siempre tuvieron los alebryes quienes se llamaron Emiliano y Gustavo...

Fin..



Finalmente, para la socialización de dos proyectos se presentaron dos periódicos murales, en donde los participantes aportaron diversas ideas que coadyuvaron a un mejor trabajo expresivo, se observó que aplican de modo correcto el manejo de la información en inglés. Distribuyen sus textos de manera adecuada respetando espacios, cada periódico fue elaborado de forma cooperativa entre todos los estudiantes a fin de planear y diseñar su estructura de manera armónica. Los materiales fueron aportados por todos los participantes quienes salieron al patio para su mejor ejecución.

c. Fotografía y grabaciones de audio y video

El uso de la fotografía y video grabaciones así como audios, fueron elementos primordiales para la captura de escenas que pudieron haber pasado desapercibidas durante el momento de la intervención pedagógica, las fotografías tomadas tuvieron la función de recolectar momentos a lo largo de los proyectos tales como desempeño de los estudiantes, modo de actuar, y de desempeñarse, por otra parte los videos cumplieron la función de seleccionar las escenas que se deseaba analizar a mayor profundidad, y de esta manera resaltar elementos importantes. La función de los audios tuvo la finalidad de

rescatar los diálogos de manera íntegra al momento de brindar la polifonía de los diálogos.

8. Obstáculos

En palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) las vivencias en el aula en ocasiones manifiestan sucesos que trastocan y cambian el rumbo de la intervención docente, son esos llamados incidentes críticos que se manifiestan como puntos de quiebre que trazan diversas directrices que permiten enriquecer la práctica docente. Cada incidente tiene “un carácter personal, que son frecuentemente momentos de crisis y que alteran las estructuras de significados fundamentales en la vida” (Denzin 1989, citado en Bolívar et al, 2001, p.174). Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), cada incidente va a configurar el biograma que analiza las historias de vida como punto de inflexión invitando a la reflexión.

Así dentro de los principales obstáculos e incidentes que trastocaron este trabajo docente fueron principalmente el rezago educativo, debido a la educación a distancia por la pandemia, pues hay que recordar que esta generación permaneció durante más tiempo en sus casas a diferencia del resto de las escuelas del país, lo que ocasionó graves deficiencias educativas. El programa de Aprende en casa, poco aportó a los estudiantes, aunado a esto, los jóvenes no recibieron clases de inglés de manera regular, y sus conocimientos sobre la lengua tendieron a ser muy limitados lo que provocó que los educandos presentaran dificultades para el correcto desempeño lingüístico de la lengua.

Por otra parte, vale la pena destacar que derivado del encierro se propició que los chicos en un inicio se mostraran ensimismados, tímidos, ausentes y bajo un periodo de desconcierto, lo que impidió en ocasiones llevar a cabo las actividades de una manera dinámica y participativa, pues al momento de lanzar las preguntas les costó trabajo decidir, no tenían muchas ideas y se guiaban por las decisiones de quienes dirigían el grupo o eran líderes en el salón de clases. Incluso dentro de mi trabajo docente con los chicos, logré observar hasta cierta incomodidad al momento de lanzarles la pregunta abierta debido a la apatía y el desgano que esto les provocaba.

A lo largo de toda la IP también se contó con estudiantes con falta de compromiso ante las actividades y proyectos propuestos, si bien asistían a clases, no se involucraban, por lo que no hubo un registro de sus tareas. Mostraron apatía y contención en donde muchas ocasiones sobresalió la irreverencia de parte de ellos. Sin duda rasgos característicos que viven los adolescentes de hoy en día quienes se encuentran en construcción de sus personalidades a veces influenciados por normas y costumbres a las que se les acostumbra en casa en donde a veces sobresale la falta de valores. Como docente me mantuve al margen tratando de motivarlos, tener paciencia con ellos, comprender que su situación no era fácil de asimilar, traté de fomentar el respeto mutuo y aunque poco resultado hubo en ellos.

Otra de las dificultades que afectó severamente el desarrollo de los Proyectos, fue la falta de tiempo; pues a diferencia de las clases de español en donde los chicos llevan 5 horas a la semana de clase, la asignatura de inglés en la educación secundaria solo se imparte tres veces por semana, con una duración de 50 minutos cada sesión. Las cuales en ocasiones fueron interrumpidas por actos cívicos, actividades extracurriculares de la propia escuela, o bien por suspensión de labores a causa de diversas festividades marcadas dentro del calendario escolar, situación que generó el alargamiento de los Proyectos y en muchas ocasiones atrasos y actividades que quedaron inconclusas, algunas las llevaron de tarea a casa y otras no se lograron revisar en su totalidad.

Finalmente, como un obstáculo en donde asumo la total responsabilidad para que se presentara, fue la resistencia al cambio, en un principio mantenía la fe en Pedagogía por Proyectos, pero en muchas ocasiones debido a esa inexperiencia e incertidumbre de lo que sucedería, perdí el rumbo, dejando de creer por un momento en la estrategia, suponiendo que no funcionaría y que por lo tanto no habría un cambio significativo en los estudiantes. Mucho de lo que contribuyó a que este suceso de diera fueron los miedos excesivos, las inseguridades, incluso temor a los mismos estudiantes.

Perdí la seguridad como docente, lo que hacía que entraré con temor al salón de clases, y en consecuencia imponer las actividades, olvidando los roles tanto del docente como del estudiante. El ser autoritaria dentro del aula no era la forma en cómo se debía de

intervenir. Finalmente, los chicos me dieron bastantes lecciones, unas buenas, otras malas, fueron mis maestros, mi reflejo. La IP no fue fácil de sobrellevar, ambas partes, sufrimos secuelas postpandemia, ellos con su rezago educativo, y en mi caso, el haber pasado más de dos años sin estar frente a un grupo de modo presencial. Sin embargo, salimos triunfantes, quizás no terminamos de la mejor forma, la relación con ellos tuvo fricciones; durante el ciclo escolar se presentaron diversos incidentes críticos, unos más fuertes que otros, algunos con malentendidos, sin embargo, la misión se cumplió y el cambio y la transformación como docente se logró con buenos resultados para impactar en las futuras generaciones.

9. Reflexiones

El trabajo que se llevó a cabo con los estudiantes de tercer grado de secundaria, guiados mediante la estrategia de Pedagogía por Proyectos, permitió que se impulsaran actividades dinámicas que favorecieron el desarrollo emocional de los niños. Cada proyecto establecido fue fruto de las elecciones de los jóvenes quienes participaron en la toma de decisiones para poder llevarlos de manera entusiasta.

La vida cooperativa y democrática que se desarrolló dentro del aula permitieron que el grupo se uniera, fortaleciendo lazos importantes de amistad que en sus inicios no existían. Debido al tipo de enseñanza virtual que recibieron no había amistades ni lazos de empatía y solidaridad hacia sus compañeros. Trabajar mediante una vida cooperativa y dinámica permitió fortalecer las relaciones comunes entre adolescentes, en donde las amistades fueron más sólidas, de ayuda mutua, de compañerismo e incluso hasta noviazgos. En este sentido el trabajo cooperativo para la puesta en práctica de cada proyecto permitió que ese desarrollo socioemocional que se encontraba dormido despertara para adentrarlos en una vida en sociedad.

Si bien la vida cooperativa y democrática se llevó a cabo con éxito, los procesos de producciones textuales fueron actividades complicadas para todos los estudiantes, las secuelas educativas que les dejó la pandemia fueron difíciles de afrontar y de asimilar; la ausencia de clases regulares impidió que los chicos no desarrollaran diversas habilidades

en torno a la producción de textos. La ausencia del conocimiento del idioma se hizo presente y las pocas horas de clase que se llevan a la semana en esta asignatura, resultaron insuficientes para poder fortalecer en ellos habilidades que les permitieran reforzar sus producciones escritas.

Debido al marcado rezago educativo, sus procesos fueron lentos, había ausentismo debido a problemas familiares de diversos estudiantes, pero también existían jóvenes que acudían diariamente a clases y no mostraban interés por la escuela. Por otra parte, se trabajó incesantemente con todos los estudiantes, llevando a cabo diversas producciones escritas que algunas tuvieron la oportunidad de revisarse y fomentar la reescritura, sin embargo, otras por falta de tiempo no pudieron retomarse.

El trabajo de escritura se fomentó a base de fórmulas gramaticales que les permitieron a construir frases y pequeños párrafos, sin embargo, los procesos de los chicos eran lentos. Impulsar en ellos la gramática para construir frases simples fue de vital importancia, los estudiantes lo aprendieron, se mostraban interesados por aprender, sin embargo, esta es una práctica que se debe fomentar siempre con los estudiantes pues si no se lleva a la práctica, los chicos tienden a olvidarlo, porque lo aprenden en su momento y al paso de los días se les complica y lo dejan en el olvido y nuevamente hay que reforzar con ellos y se vuelve un círculo que no termina.

Despertar la creatividad en los chicos fue un proceso que descubrió sus habilidades kinestésicas, y psicomotrices como sus movimientos y manera de ejecutar las artes en la asignatura. Situación que se vio favorecida al momento de llevar a cabo proyectos como el museo de Inglaterra o los Alebrijes.

Transformar la practica educativa es difícil, el dar el lugar a los estudiantes y ponerlos al centro y girar en torno a sus decisiones no fue una labor fácil, requiere de su tiempo, de su proceso. Estamos acostumbrados a imponer, y ellos a recibir órdenes y ejecutarlas, sin embargo, una vez que los patrones cambian, resulta increíble conocer las inquietudes de los niños, hacer equipo con ellos es fascinante, girar las clases en torno a las propuestas que ellos dictan brinda la oportunidad de que los jóvenes construyan lo que

ellos mismos desean aprender al mismo tiempo que el docente recibe grandes ocasiones de crecimiento.

CONCLUSIONES

Derivado de las pruebas estandarizadas y políticas públicas que proponen los Organismos Internacionales con el afán de medir las competencias que los estudiantes desarrollan durante su proceso educativo, se observa, que por ningún motivo se fomenta la producción de textos, es decir, no se solicita que los estudiantes escriban al menos una frase que los motive a expresar sus ideas o pensamientos, por ende, los procesos de escritura en los estudiantes no se encuentran fortalecidos, se delega la producción textual dando un mayor énfasis a la producción oral, matemáticas y recientemente agregadas Formación Cívica y Ética, todas sin producir algún texto. Resulta pues relevante que cada prueba estandarizada se enfoca a la resolución de conceptos, más que situaciones procedimentales y actitudinales, concretándose entonces al llenado de bolitas que más tarde serán evaluadas, de manera cuantitativa omitiendo los procesos de aprendizaje que desarrolla cada estudiante.

Ahora bien, tomando en cuenta que, si los estudiantes no producen textos en una lengua materna, mucho menos lo hacen en una lengua extranjera como lo es el idioma inglés. A raíz del establecimiento del acuerdo 592 en el año 2011, en donde se articula la Educación Básica, quedó establecido que la enseñanza del inglés debía de ser obligatoria a partir del tercer año del preescolar, sin embargo, a más de una década de este acontecimiento educativo, la enseñanza del idioma continua viviendo serias crisis, los programas presupuestales como el PRONI, no alcanzan a cubrir todas las regiones del país, por lo que la ausencia del idioma impacta principalmente a nivel primaria, de ahí que cada estudiante al llegar a la educación secundaria se encuentre con graves problemas de rezago académico.

El atraso educativo que los estudiantes de secundaria poseen respecto al aprendizaje del idioma inglés, pudo ser comprobado al momento de aplicar el Diagnóstico Específico, en conjunto con la aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio; ambos análisis, permitieron delimitar el problema y comprobar que las situaciones que se habían venido presentando en los estudiantes, siguen vigentes.

Los estudiantes no poseen la competencia lingüística para comprender un nuevo idioma, derivado de lo anterior, desconocen las estructuras básicas de la lengua inglesa y por consiguiente, los jóvenes presentan dificultades para comprender el inglés debido a la

ausencia de vocabulario, de verbos, lo que les genera apatía, aburrimiento, ansiedad por no saber escribir el idioma, mismo que recae en el estrés orillándolos a hacer mal uso del traductor del Google, herramienta que les soluciona el problema en el momento, pero que no interviene en sus procesos de aprendizaje de la escritura del idioma.

Aunado a la situación anterior, el contexto de pandemia mermó aún más la problemática, pues esta se acrecentó con mayor intensidad en los estudiantes del tercer año, grupo B, quienes al no haber recibido clases de inglés durante los dos años y medio que tuvieron clases a distancia, los conocimientos se tornaron escasos, no existía un aprendizaje sólido. Por otra parte, el encierro que provocó la pandemia logró que los estudiantes manifestaran falta de seguridad en ellos mismos, poca interacción social y, en consecuencia, muchos temores para expresar sus ideas y pensamientos. Los niveles cognitivos de los educandos se encontraban muy por debajo de lo que un estudiante de secundaria debe de poseer.

Analizando el problema detectado, y dentro de las mejores posibilidades, se trató de brindar una solución ante los obstáculos presentados, tratando de fomentar en los estudiantes una serie de estrategias que sin duda impactarían a los niños.

En primera instancia y recordando un poco la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva de Feuerstein se deduce que los chicos al haber sido parte de un problema mundial muy grave poseían un bajo rendimiento escolar, por lo tanto, había que crear en ellos una serie de actividades que realmente tuvieran un significado e impacto en sus vidas a fin de dominar su impulsividad y contención, al llegar a este punto, los estudiantes serán considerados como seres capaces únicos y diferentes en donde sus voces e intereses son escuchados a fin de lograr su emancipación.

Esta estrategia para emplear partió desde el marco de Pedagogía por Proyectos en conjunto con la aplicación de la Educación Artística como un ambiente de aprendizaje que poco a poco eliminaría el estrés y la ansiedad lingüística que se presenta en los estudiantes a la hora de escribir en otra lengua desconocida para ellos. Por medio de la Vida Cooperativa que impulsa el trabajo mediante Pedagogía por Proyectos los chicos poco a poco perdieron sus temores se fortalecieron como grupo generando unión y solidaridad entre ellos.

Involucrar la estrategia de Pedagogía por Proyectos en los estudiantes del grupo Tercero B, fue llevar a cabo una serie de proyectos que partieron desde sus intereses, para llevarlos hacia una nueva educación liberadora que toma en cuenta sus experiencias; a partir de ello y al momento de lanzar la pregunta abierta fueron capaces de generar tres proyectos en donde se involucraron no solo los contenidos de inglés si no también la inclusión de la educación artística como un medio que los liberó de situaciones de estrés, y de ansiedad. Gracias al impulso de las Artes, los jóvenes pudieron despertar su creatividad, sus habilidades motrices y kinestésicas las cuales estaban un poco ausentes debido a la falta de practica originada por el confinamiento que vivieron.

Respecto a la Producción de textos como Objeto de Estudio, los chicos en general manifestaron entusiasmo y deseos de aprender un nuevo idioma. Es importante destacar que durante los inicios de la mediación los educandos no contaban con las herramientas básicas que les pudieran auxiliar para construir frases, confundían los pronombres personales y el verbo to be, desconocían verbos y poseían conocimientos mínimos en cuanto a vocabulario. Derivado de ello las primeras producciones textuales se caracterizaban porque hacían uso del traductor, escribían frases incoherentes, hacían uso del spanglish, es decir palabras en español que las componen al inglés, sin tener algún sentido o significado.

En este sentido el impulso de un periodo de familiarización con el idioma y la gramática de la lengua inglesa y derivado de ello el rescate de las fórmulas gramaticales, el presente simple, verbos y vocabulario, provocaron que los estudiantes comprendieran mejor la construcción de frases cortas y sencillas lo que les facilitó poder presentar y describir personajes y con ello formar textos descriptivos cuyos contenidos poseían una mejor coherencia y cohesión. Con lo anterior se replantea y se considera que la gramática en el aprendizaje del inglés juega un papel muy importante.

Se debe agregar, además, que se pudo combatir el uso incorrecto del traductor de Google, motivando a los chicos que usaran este medio, pero de forma correcta, es decir darle el uso de un simple diccionario electrónico.

Gracias a la mediación y al impulso de las diversas estrategias, como las técnicas de Gianni Rodari para escribir cuentos fantásticos y creativos, se pudo conocer a profundidad como escribían los niños en su lengua materna, aporte que se consideró

muy valioso para esta investigación, pues como docente de una lengua extranjera, poco se aborda y se conoce como redactan los niños en su lengua materna. Gracias al desarrollo de estas técnicas, se descubrió que los chicos son portadores de una enorme creatividad y por ende grandes productores de textos, si bien carecen de algunas microhabilidades como el escribir si dejar espacios, uso inadecuado de las letras mayúsculas, ausencia de signos de puntuación, los jóvenes son capaces de construir historias con inicio, nudo y desenlace teniendo la capacidad de crear historias con contenidos bien estructurados y creativos.

En torno a los padres de familia se puede decir que fueron personas comprometidas con sus hijos, conscientes de la importancia que el aprendizaje del inglés tiene para sus hijos, acudieron a la presentación del museo del proyecto de Inglaterra y derivado de ello, se originó el impulso de querer llevar a sus hijos al encuentro de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde manifestaron su reconocimiento por llevar a cabo este tipo de proyectos en donde los intereses de sus niños fueron tomados en cuenta, además de reconocer y agradecer la nueva forma en la cual sus hijos estaban aprendiendo.

Intervenir con el grupo de Tercero B, fue una labor titánica, un tanto complicada pero que dejó muchos aprendizajes tanto para los chicos como para mí como docente. Acostumbrados ellos a recibir un tipo de educación donde el docente impone, en donde si no vemos las libretas llenas de apuntes significa que no hemos hecho ni avanzado nada. Aquí, en la mediación juntos descubrimos que la calidad de nuestros proyectos también simbolizaba aprendizaje, debido al cúmulo de actividades que dejaban un enorme crecimiento que nos llenó de satisfacción y orgullo.

En torno a la enseñanza-aprendizaje del idioma, es necesario que las autoridades reflexionen en la manera en la cual el inglés se está llevando a cabo en las aulas y no dar por hecho que el idioma llega a todas las regiones del país, pues la realidad que se vive en la cotidianidad dentro de los salones es otra, enfocándose principalmente en el estado de México.

Por otra parte, las pocas horas a la semana que se tienen de clases, no permite avanzar de manera significativa. El sistema educativo al intuir que los niños llevan inglés desde el preescolar se da a la tarea de crear programas de estudio extensos, con niveles avanzados de inglés que simplemente los niños no alcanzan. Los tiempos no rinden para

abarcar todo y en consecuencia muchos contenidos quedan suspendidos, con ello, los jóvenes entran nuevamente con pocos conocimientos del idioma a la educación media superior, situación que conlleva a que los estudiantes y docentes tengan que partir nuevamente desde los conocimientos básicos y con ello hacer del idioma todo un proceso repetitivo y cansado.

La educación de hoy en día tiene que cambiar, y ser más conscientes de la importancia que el idioma tiene para la vida en sociedad de los estudiantes, en donde esta super lengua se convierte en un símbolo de dominio que todos deben de poseer gracias al mundo globalizado en el cual nos encontramos inmersos.

REFERENCIAS

Bibliográficas

- Alcántara, A. (2008) *Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006*. México. Revista Iberoamericana de Educación UNAM.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2007). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. México. Paidós Educador. No 169.
- Ander-Egg E, Auilar, M.J (1988). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos escolares y culturales*. Lumen/Humanitas. 14ª edición. Buenos Aires.
- Anzola, D. (2017). *Fortaleciendo la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado séptimo del colegio Enrique Olaya Herrera a través de la producción de cómic digital con base en el Task Based Approach*. Universidad de la Sabana. Colombia.
- Aravena, J, Méndez, P, Ordoñez, Palominos, M, Retamal,P, Tori, V. (2018). *El Enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas y su Relación con el Manejo de Clases*.
- Barraza de la Cruz, J.D (2016) El trasfondo del enfoque por competencias en México. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 39-47), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Barreto, D. (2016). *Interdependencia Lingüística en el Aprendizaje de Segundas Lenguas a Temprana Edad*. Revista Estudiantil PROLEGÓMENOS. Colombia.
- Becerril, E. (2008). *Programa para desarrollar el uso de estrategias de aprendizaje al realizar ejercicios de inglés en estudiantes de secundaria*. UNAM. México.
- Bertely Busquest, María. (2011). *Selección y dominio de técnicas e instrumentos de investigación (pp. 48-53); Documentos Etnográficos y seguimiento de un proceso de investigación (pp.66-72) y Subrayados, inferencias factuales y conjeturas (pp. 72- 77)* en Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, Paidós. México.

- Bolívar, A. Domingo, J. Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-Narrativa en educación*. La Muralla. Madrid.
- Bransford, J, Brown, A, Cocking, R. (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. SEP. México.
- Björkman, Beyza. (2014) *inglés como lengua franca*. Center for Intercultural Dialogue.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la Escritura*. Anagrama. Barcelona
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Paidós. Barcelona.
- Cassany D, Luna M, & Sanz G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Grao.
- Cassany, D, Luna M, & Sanz G. (2007) "La escritura" en *Enseñar lengua*. Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura Núm 117. 8ª Edic. Grao, España, pp. 257-298.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama. Barcelona.
- Cassany, D. (2023). *Metáforas sospechosas, charlas mestizas sobre la escritura*. Anagrama. Barcelona.
- Carvajal-Portuguez. Z. (2013). *English Teaching at Secondary Education: An Innovative Proposal*. Costa Rica. Revista de Educación.
- Cerrillo, P. (2016) *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Colomer, T. Ribas, T. Utset, M (1993). *La escritura por proyectos: "tú eres el autor"* Revista Aula de Innovación Educativa.
- Condemarín, M y Cadwick, M. (1994). *La escritura creativa y formal*. Chile. Editorial Andrés Bello.
- Corrales Wade, K (2009). *Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2*. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia
- Cummins, J, (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata, España.
- Crespo A, De Pinto E, (2016) *El desarrollo de la escritura en inglés en la Educación Secundaria: una misión posible*. Venezuela, Revista Multidisciplinaria Dialógica.
- Cruz Ramos L. *La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros*. México. COMIE.

- Díaz Barriga A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. *En Educación y pandemia. Una visión académica*. México. IISUE. UNAM.
- Díaz Barriga A. (2016). *La reforma Integral de la Educación Básica, perspectivas de docentes y directivos de primaria*. IISUE. México.
- Díaz Castrillón F. Toro Montoya A. (2020) *SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia*.
- Díaz, C, Gracida Y. (2014). Luces y sombras de la educación lingüística en México. En Lomas C. *La educación lingüística entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos*. México. Octaedro.
- Domínguez de Rivero, M (2007). *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Caracas, Venezuela.
- Duque, M. (2019). *Hacia un estado del arte sobre el uso de las expresiones artísticas en la pedagogía del inglés*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Echavarría Canto Laura, De los Reyes Carmen. (2017). *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas*. México COMIE.
- Feuerstein. R. (1980). La modificabilidad cognitiva en Prieto La modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Madrid.
- Ferrer, J. I.U.T.A. (2010). *Tipos de Muestreo*, Sección 02 de Higiene y Seguridad Industrial. Págs. 5 a 7.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI Editores. México.
- Espinosa, M. (2006). *Estrategias para el desarrollo de la expresión escrita del idioma inglés*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Esteve, O. (2019). Enseñar la Producción escrita, en *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Octaedro. Barcelona.
- Fernández Agüero, María. (2005). *Propuesta de modelo para la enseñanza de didáctica de la lengua extranjera en otras especialidades de magisterio*. La Salle Centro Universitario Madrid, España.

- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla*, Editorial Diana. México.
- Goodman, K. (1993). *Vygostky desde la perspectiva del lenguaje total (Whole-lenguaje)*. Buenos Aires. Aiqué.
- Gil Antón M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas Estructurales. *En Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México.
- Harmer, Jeremy. (2004). *How to teach writting*. Pearson Education. England.
- Harmer, Jeremy (1998). *How to teach English*. Pearson Education. England
- Hernández Rojas. G (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidos. México.
- Hernández, L. (2006). *Estrategia de Intervención Periódico Mural*. Laboratorio de Proyectos Culturales.
- Hernández Sampieri. R. Fernández. C. Baptista. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill.
- Jarie, L. Salavera. C Teruel, M. Salillas, M. (2017) *La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Revista de Estudios Franceses, núm., pp. 243-261. Asociación de Francesistas de la Universidad Española. Tenerife, España.
- Jurado y Valencia, F. y otros. (2017). ¿Por cuál educación luchamos? *En Las máscaras de la educación y poder del lenguaje*. México, Castellanos Editores.
- Jolibert, J, Cabrera, I, Inostroza, G. (2011). *Transformar la formación docente inicial*. Magisterio, Colombia.
- Jolibert, J. (1992). Vida cooperativa y pedagogía en proyectos en *Formar niños lectores de textos*. Chile. Hachette. Didáctica, pp. 171-224.
- Jolibert, J y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial. Buenos Aires.
- Jolibert, J y Jacob, J. (2015). *Interrogación de textos: vivencias en el aula*. Editorial LTDA, Chile.

- Kalman, J. (2004). ¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas. En *Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social*, Documento 51. México. Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.
- Kaufman A. (1994). *Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién*.
- Labarca C. Alexis. UMCE. *Técnicas de muestro para la educación. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Formación Pedagógica. Catedra, Métodos de Investigación*, págs. 75-86.
- Latapí Sarre P. (1998). *Un siglo de Educación en México*, México. FCE.
- Latorre A. (2012). *El diario de campo en investigación-acción. En La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. No 179. Grao. España.
- Lebrón, A. (2009). *La enseñanza de vocabulario en el aula de inglés lengua extranjera*, en Temas para la Educación. Andalucía.
- Lerner. D (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*, en Leer y escribir en la escuela. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas. C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen I. Paidós. Barcelona.
- Lomas. C. (1999) *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen II. Paidós. Barcelona.
- Lomas, C. (2017). El poder del lenguaje en la educación. *En Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Castellanos Editores. México.
- Londoño, P. Maldonado, G. Calderon, V. (2016). *Guía para construir estados del arte*. ICONK, Bogotá.
- López Aguilar, Martha de Jesús. (2013). *Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación*. México. UAM- Azcapotzalco.
- López Cervantes Ma de Jesús (2010). Experiencia de formación desde un enfoque hermenéutico. *En Revista entre maestr@s*. UPN. México.

- Lozano L. (2003) *Didáctica de la Lengua Española y de la Literatura*. México. Libris Editores.
- Macedo, D. Dendrinós, B. Gounari, P. (2005). *Lengua ideología y poder. La hegemonía del inglés*. España. Grao.
- Malaguzzi, L. (2001). *En la práctica, el éxito de la teoría en La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. España.
- Malaguzzi, L. (2001). *El hilo de Arianna en La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro. España.
- Malagón Guadalupe, Montes Jara Enriqueta (2012). *La evaluación y las competencias en el Jardín de Niños*. México. Trillas.
- Maltes, C (2022). *El Alebrije*. Consejo Nacional de Fomento Educativo. México.
- Mancuso, M, Rodríguez, A, Vespoli, A, (2003). *Proyectos de trabajo ¡Con olor a tiza!* Grupo Naturalito. Buenos Aires.
- Martínez, Bañuelos R. *La Producción de textos en la Educación Básica y su enseñanza*. COMIE.
- McKerman, J. (2008). Cap.II El profesor como investigador y profesional. En *Investigación-acción y currículum*. Pp 55-75.
- Meece, L Judith. (2001). *Desarrollo del Niño y del Adolescente, Compendio para educadores*. México. SEP. McGraw-Hill.
- Mendoza, González M. (2015). *Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay*. en *Revista Iberoamericana de Educación Comparada*. México.
- Milano de Galán, E y Cajés G. (2004). *La comunicación y la gestión en la integración escolar*, en *Novedades Educativas*. Odeas y Recursos. No 167.
- Montenegro, L (2010). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa*. ILCE, México.

- Moreno V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita en Lomas C *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos*. México. Octaedro.
- Moya, C (1996). *Proyecto educativo: herramienta para el diseño del trabajo escolar*, en Apuntes para el Proyecto de Intervención Educativa CPU. Barcelona. España
- Ochoa, L. (2011). *La edición pedagógica como práctica de indagación entre maestros*. EN Revista para maestros de Educación Básica. Entre maestr@S. No 34. UPN. México.
- Pampillo, G. (2005). *Una araña en el zapato*. Argentina: Libros de Aracauria
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. *En Educación y pandemia. Una visión académica*. México. IISUE. UNAM.
- Pérez, F. (2021). Producción de Textos en inglés con estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Prof. Fausto Bravo Gómez, Jornada ampliada, Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Pérez, M. Cassany, D. (2018). *Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram*. Aula de Encuentro.
- Pérez, M. (2014). Propuestas de acción para la transformación educativa.
- Pettini, A. (2011). El texto Libre en La Pedagogía de Freinet Principios, propuestas y testimonios. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna.
- Pimentel, L. (2008). *Introducción*. En el relato en perspectiva. UNAM, S.XXI, México.
- Pizarro-Chacón, G. *Multidialectismo: Un reto para la enseñanza de una segunda lengua* (2015). Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, (2015), Universidad Nacional Heredia. Costa Rica.
- Pizarro-Chacón, G. Josephy, D. (2011). *El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua1*. Universidad Nacional, Costa Rica.
- Pulido, R. Ruiz, M. Chona, J. Ruiz, M. Jimenez, A. González, T. Correa, M. Mendoza, M. (2013). *Laberintos del Lenguaje Voces y palabras para tejer en el aula*. Tinta Negra Editores, México.
- Ramírez C. (2020). *Enseñanza del inglés a través de la historia de México*. Ediciones Normalismo Extraordinario. México.

- Reyes. Murrieta. & Hernández. *Políticas Lingüísticas Nacionales e Internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias*. Revista Pueblos y Fronteras Digital, vol. 6, núm. 12, diciembre-mayo, 2011, pp. 167-197. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Rodari, G. (2003). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Editorial Panamericana. Bogotá.
- Rueda, María, Wilburn M. (2014). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. Perfiles educativos. México.
- Ruiz, C. Pulido Ochoa R. y González Nicolás R. *Diario del maestro y de la maestra: Una herramienta metodológica para aprender a mirarnos y pensarnos* (PILEC).
- Ruiz, C. Rosales L, (2017). La Red Lenguaje México. Otra educación es posible. En Nodos y nudos de la Red de Calificación de educadores, Vol. 5. No 42 págs 126-137.
- Ruiz de Zarobe, L. Ruiz de Zarobe, Y. (2019), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Octaedro. Barcelona.
- Sánchez, A. (2011). Una pedagogía comprometida en *La Pedagogía de Freinet Principios, propuestas y testimonios. Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna*
- Santana, R. Rodríguez, N. Martínez. R. Pérez, M. (2010). *La redacción del texto escrito en inglés: nuevas estrategias*. Universidad de Ciencias Médicas de Camagüey. Cuba.
- SEP (2006). Programa de Estudios Lengua Extranjera Inglés.
- SEP (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Fundamentos Curriculares.
- SEP (2011). ACUERDO número 592. Por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.
- SEP (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Ciclo 4 Secundaria.
- SEP (2017). Estrategia Nacional de inglés.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral, *Plan y Programa de estudios para la Educación Básica*. México.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral, *Plan y Programa de estudios para la Educación Básica*. Lengua Extranjera Inglés. México.

- SEP (2022). Plan de estudios de la Educación Básica.
- Tolchinsky, L. y Sandbank, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas, en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, No 4. Buenos Aires.
- Trueba Marcano, B. (2000). La teoría: fundamentos teóricos en Educación Infantil. Conclusiones de intereses respecto al modelo de los talleres integrales en *Talleres integrales en educación infantil, Una propuesta de organización del escenario escolar*, Proyecto Didáctico. Quiron 2ª edición. Ediciones de la Torre, Madrid.
- Tusón, A. (2017). La fuerza de las palabras. En *Las máscaras de la educación y poder del lenguaje*. México, Castellanos Editores.
- Serra, J y Oller, C (2005). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria, en *Comprensión lectora, El uso de la lengua como procedimiento*. ELE. Grao. España.
- Serrano, D. (2016). *El inglés, lingua franca de la globalización y su repercusión en diversos ámbitos sociales y académicos English, the lingua franca of globalization*. México. UAM-Azcapotzalco.
- Suárez, D.H. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y las experiencias escolares, en *Revista para maestros de Educación Básica. Entre maestr@S*. UPN. México.
- Suárez, D. Dávila, P. y Ochoa, L. (2003). ¿Cómo relatar una experiencia pedagógica? En *Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares*. OEA. Argentina.
- Torres José A. Vargas Lozano G. (2010). *Competencias en educación ¿Lo idóneo para un país como México?* México. Torres Asociados.
- Toscano, J. (1993). *Un recurso para cambiar la práctica: el diario del profesor*. En *Mecanograma*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla, proyecto IRES, 1993. pp. 1-10.

Zabala, A. Arnau. L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Grao.

Electrónicas

Banco de rúbricas y otros documentos. <https://cedec.intef.es/banco-de-rubricas-y-otros-documentos/> (el 06 de diciembre 2023)-

Blog de educación primaria Revista The teachers magazine en <http://palabritasdemaestra.blogspot.com> (el 14 de noviembre de 2023).

Bruscas Serrano, Zorriketa Domínguez (2023) La escritura creativa en el aula de inglés de Primaria en <https://www.unir.net/educacion/revista/la-escritura-creativa-en-el-aula-de-ingles-de-primaria/> (el 27 de octubre de 2023).

Canales, A. Rúbrica para evaluar un alebrije <https://www.studocu.com/cl/document/colegio-cabo-de-hornos/educacion-artistica/rubrica-evaluacion-alebrijes/67442780> (08 de diciembre de 2023).

Carro. A. (2022). *En puerta tres planes de estudio en las escuelas: 2011, 2018 y 2022*. Profelandia. Consultado en <https://profelandia.com/en-puerta-tres-planes-de-estudio-en-las-escuelas-2011-2018-y-2022/?fbclid=IwAR3akuArpKYEsOSBnhjKuUmrk6ZLUWW07vzidd9BIlb00-WzDXljq6bNlpE> (el 15 de junio 2022).

Consejo de Europa obtenido de <https://www.coe.int/es/web/portal> (13 enero 2022).

Definición de Estudio Socioeconómico, consultado en <https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/index.php/component/glossary/Glosario-Consejer%C3%ADa-1/E/ESTUDIO-SOCIOECON%C3%93MICO-67/> (el 30 de noviembre de 2023).

Duarte, A. (marzo 2023) Marco Curricular 2022, los 7 ejes articuladores obtenido de https://youtu.be/HUUpRXhJWFM?si=UDKyqvE_MxqpmJR1 (el 25 de febrero 2023).

Fernández, R. (2023) Los idiomas más hablados en el mundo en 2023 (millones de hablantes y hablantes nativos). <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiomas-mas-hablados-en-el->

mundo/#:~:text=El%20ingl%C3%A9s%20es%20en%202023,esta%20lengua%20como%20segundo%20idioma. (el 22 de noviembre 2023).

Fotografía niños en la playa, en https://es.123rf.com/photo_13662819_vacaciones-de-verano-los-ni%C3%B1os-jugando-con-la-arena-en-la-playa.html (28 de febrero de 2022).

Guerrero, J. Rúbrica para evaluar textos escritos: material de descarga, en <https://docentesaldia.com/2019/05/20/rubrica-para-evaluar-textos-escritos-material-de-descarga/> (el 4 de marzo, 2022).

Gil Antón M. (20 enero 2022) You Tube obtenido de https://youtu.be/9WM6h166uCs?si=Ui_HgIEiB8HT26nf

Hernández, J. *¿Cuándo tendremos una verdadera política de enseñanza del idioma inglés?* Consultado en <https://educacion.nexos.com.mx/cuando-tendremos-una-verdadera-politica-de-ensenanza-del-idioma-ingles/> (el 9 de noviembre 2021).

Hernández, R. (2016). La educación neoliberal en México. *Colectivo Pedagógico Región Zamora*. <https://educador-popular5.webnode.mx/la-educacion-neoliberal-en-mexico/> (el 15 de enero 2022).

Las mejores frases sobre el cambio: todo un cóctel de inspiración (2022) en <https://www.pixartprinting.es/blog/frases-sobre-el-cambio/> (20 de enero 2024).

Lomas, A. Vázquez, M. Miranda, P. Diseño de recursos didácticos El periódico Mural <https://didacticosfesar.blogspot.com/p/periodicomural-el-periodico-mural-o.html> (el 16 de diciembre 2023).

McLellan, C. (2021) <https://www.britishcouncil.es/blog/los-tiempos-verbales-ingles> (el 05 mayo 2023).

Marco Común Europeo de Referencia obtenido de <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/cefr/> (el 20 de abril de 2022).

Meneses, N. El informe PISA incluirá la evaluación del nivel de inglés de los alumnos a partir de 2025, *El País*, <https://elpais.com/educacion/2020-10-16/el-informe-pisa-incluire-la-evaluacion-del-nivel-de-ingles-de-los-alumnos-a-partir-de-2025.html>. (el 23 de marzo 2022).

Niveles de inglés dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) British Council obtenido de <https://www.britishcouncil.org.mx/ingles/niveles>(el 13 enero 2022).

Rúbrica para evaluar textos escritos, en <https://docentesaldia.com/2019/05/20/rubrica-para-evaluar-textos-escritos-material-de-descarga/> (el 15 de marzo de 2022).

UNESCO obtenido de <https://www.unesco.org/es> (12 enero 2022)

Unidad San Rafael Coacalco, habitada tras sismo de 1985 (2015)
<https://periodicoregion14.blogspot.com/2015/09/unidad-san-rafael-coacalco-habitada.html> (el 18 marzo 2022).

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario a estudiantes para la aplicación del DE

ESTIC 87 PEDRO RAMÍREZ VÁZQUEZ

TURNO MATUTINO

Estimado estudiante:

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer que tan familiarizado (a) te encuentras con la lengua extranjera (inglés), en ella podrás expresar si sabes escribir textos en este idioma, y que tanto has aprendido a lo largo de este tiempo, dichos datos que se te solicitan serán utilizados, para la mejora de tu desempeño, por lo que se te pide contestar con la verdad. Gracias

Nombre: Beltricio Enrique Jiménez Abasco Grado: 2 Grupo: B Edad: 13

Fecha: 2 de marzo del 2022

1. ¿Llevaste la materia de inglés en la primaria? Si No

Si tu respuesta fue si ¿Cuántos años? ¿Y en que grados? _____

2. ¿Te gusta la materia de inglés? Si No

3. ¿Te gusta escribir en inglés? Si No

4. ¿Qué tipo de textos en inglés escribes? Puedes marcar más de una opción

a) cartas b) cuentos c) canciones Solo lo que me dejan en la escuela e) frases

5. ¿Se te presentan dificultades para escribir en inglés?

a) No ninguna, puedo hacerlo sin problemas

b) Sí porque no domino los verbos y me se olvidan las palabras en inglés

c) No le entiendo al inglés, para mi es muy complicado

6. ¿En las últimas semanas, cuántos verbos y palabras nuevas has aprendido en inglés? Escribe algunas

have, do, go, see, work, job, play, win

7. ¿Qué actividad llevas a cabo cuando te piden realizar algún texto escrito en inglés y no sabes cómo se hace?

- a) Buscas en un diccionario las palabras que no sabes
- b) Te apoyas en el traductor de Google
- c) Buscas a alguien que domine el idioma para que te ayude
- d) Intentas hacerlo por ti mismo (a) consultando tus apuntes y el libro de texto

8. Después de ver el programa de inglés de Aprende en casa, ¿Cómo consideras que fue tu aprendizaje?

- a) No entendí nada de lo que se transmitía en los programas
- b) Entendí muy bien los programas, me gustaban mucho y aprendí bastante
- c) Comprendí muy poco por ello estuve reforzando en otros medios como videos de YouTube, clases particulares, mis familiares me explicaban

9. ¿Menciona cuál es la importancia de que aprendas a escribir correctamente el inglés?

yo creo que te ayuda a leer mejor el inglés.

10. Situación: la maestra elabora un proyecto para que desarrolles la habilidad de la escritura en inglés, ¿Qué tipo de textos te gustaría escribir?

los caracteres de un videojuego.

Anexo 2. Cuestionario a padres de familia para la aplicación del DE

Estimado padre de familia:

El presente cuestionario tiene como objetivo, conocer el proceso de reforzamiento del inglés que usted desarrolla con su hijo (a), específicamente en torno a la escritura y producción de textos, los datos recolectados permitirán hacer un diagnóstico y saber la situación actual de su hijo (a) a fin de poder mejorar en el proceso de su enseñanza, por lo que le solicito contestar con veracidad los datos solicitados.

Nombre del padre o tutor: Silvia Sanchez Santiago Fecha: 1-Marzo-22

Nombre de su hijo (a): Lena Citlalli Castro Sanchez Grado: 3 Grupo: "C"

Localidad del Municipio de Coacalco de Berriozábal al que pertenece:

- a) La Magdalena Huizachitla
- b) San Lorenzo
- c) San Rafael
- d) Villa de las Flores
- e) Otro Republica Mexicana

1. ¿Sabe usted el idioma inglés? Si No

2. ¿Qué dificultades observa en su hijo (a) al aprender una nueva lengua distinta a la que habla?

pronunciación, el escrito de algunas palabras u oraciones

3. ¿Ha enviado alguna vez a su hijo (a) a una escuela particular para que tome cursos de inglés?

Si ¿En dónde? _____ No

4. ¿De qué manera práctica con su hijo (a) la escritura del inglés?

a) No la práctico ya que mis tiempos a veces no me lo permiten

b) No domino el inglés por lo tanto no puedo practicar con él /ella

d) Reviso sus cuadernos, motivando a que corrija las palabras mal escritas y tenga bien escritos sus apuntes y ejercicios que la profesora les brinda

5. ¿Hay libros y diccionarios de inglés en casa aparte de los libros de texto que les brinda la institución?

Si No

Eliéstelos si los hay:

Laousse
Diccionario pocket

6. ¿En general fortalece con su hijo (a) la escritura? ¿Lo anima a escribir sobre cualquier tema que lo haga pensar y escribir libremente?

Si ¿Qué actividad lleva a cabo? Leer

No

7. ¿Durante la pandemia y días de confinamiento, implemento alguna actividad en su hijo (a) a fin de fortalecer su dominio del inglés? ¿Cual, lo recuerda?

En la música, que escucha y sea en español que es lo que dice

8. ¿Mencione la importancia que tiene que su hijo (a) aprenda a escribir correctamente el inglés?

Para un nivel académica sea de lo que ella hablando y socialmente tenga más oportunidades de crecimiento

9. En su opinión ¿En qué medida cree que puede ayudar a su hijo (a) a desarrollar buenos hábitos de estudio que fortalezcan su aprendizaje del inglés?

a) Mucho, ya que poseo el conocimiento

b) No mucho ya que no domino el idioma

c) Un poco

d) En nada

La puedo ayudar mucho aunque no tengo el conocimiento ya que le doy las herramientas y la puedo mandar a un curso si así ella lo necesita o lo requiere.

Anexo 3. Cuestionario a Docentes para la aplicación del DE

ESTIC 87 PEDRO RAMÍREZ VÁZQUEZ

TURNO MATUTINO

Estimado docente:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer la forma en la cual los profesores de la institución se encuentran trabajando la producción de textos con los estudiantes, la recolección de datos, permitirá elaborar un diagnóstico que determinará la situación actual del educando y con ello la mejora de la práctica docente, por lo cual le solicito contestar con veracidad tomando en consideración el contexto de pandemia y la situación actual de educación a distancia en la cual se encuentra la institución. Gracias.

Nombre del docente: CARMEN YOLANDA NIETO CALDERÓN Materia que imparte: HISTORIA Y ARTES
Grados que atiende: TERCERO Años de servicio: 28 AÑOS Fecha: 9 MARZO 2022

Instrucciones: Conteste las preguntas que a continuación se presentan.

1. ¿Lleva usted a cabo el fortalecimiento de producción de textos con sus estudiantes?

SI X NO

2. ¿Qué tipo de textos escriben en su asignatura? REDACCIÓN

3. ¿Qué dificultades observa en los estudiantes de la ESTIC 87, al producir textos?

LETRA MAL TRAZADA, VOCABULARIO MUY BÁSICO, MALA ORTOGRAFÍA Y FALTA DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN

4.- ¿Como ha afectado la educación a distancia en el proceso de escritura de los estudiantes?

LOS ALUMNOS NO DAN LA MISMA IMPORTANCIA QUE DE FORMA PRESENCIAL Y ESTO PROVOCA QUE LA CALIDAD DE SUS TRABAJOS NO SEA LA MEJOR, ESTO NO QUIERE DECIR QUE SEA UN COMÚN DE TODOS LOS ALUMNOS.

5. ¿Considera que los estudiantes cuentan con todas las herramientas para producir textos, sea en lo presencial y/o en lo virtual?

SI X NO

6. ¿Qué tipo de actividades lleva a cabo con los estudiantes a fin de fortalecer la escritura ellos?

LA LECTURA ES BÁSICA PARA PODER AMPLIAR VOCABULARIO Y ESTO SE DEBE VER REFLEJADO EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS

7- ¿Qué es lo que más les gusta escribir a sus estudiantes? CONSIDERO QUE TEMAS QUE VA ACORDE CON SU ENTORNO Y SUS INQUIETUDES

8. ¿En su opinión, cual es la importancia que tiene que los niños, niñas y adolescentes, aprendan a escribir correctamente el inglés?

ACTUALMENTE ES UN IDIOMA CLAVE EN NUESTRO DIARIO VIVIR, EXISTEN MUCHOS TEXTOS O PALABRAS EN REDES SOCIALES, TELEVISIÓN O ANUNCIOS QUE SE ESTAN ESCRITOS EN INGLÉS.

ASI COMO EL ESPAÑOL, EL INGLÉS DEBE DE ESCRIBIRSE CORRECTAMENTE, NO PERDER LA FORMA ORIGINAL DE ESCRIBIR.

A VECES LOS JOVENES Y MUCHOS "ADULTOS" HAN TOMADO MODISMOS QUE HACER QUE NUESTRO IDIOMA SE VEA AFECTADO

9. ¿Podría compartir alguna estrategia didáctica que lleve a cabo con sus estudiantes y que permita en ellos el desarrollar la escritura?

YO CREO QUE LA CREACION DE TEXTOS Y BUSCAR SINÓNIMOS PARA REDACTAR SIN REPETIR PALABRAS SIRVE PARA AUMENTAR SU VOCABULARIO, ADEMÁS DE CUIDAR TODOS LOS ELEMENTOS BÁSICOS (ORTOGRAFÍA, SIGNOS DE PUNTUACIÓN, ETC)

10. ¿Qué aspectos toma en consideración para la evaluación de los textos escritos en los estudiantes?

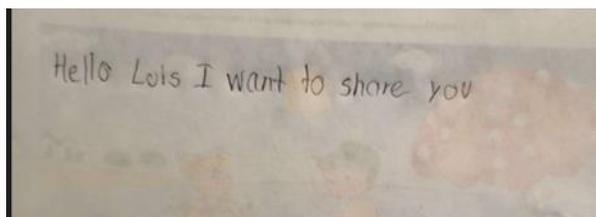
COMO YA LO HABIA DICHO:

- ORTOGRAFÍA
- LEGIBILIDAD
- SIGNOS DE PUNTUACIÓN

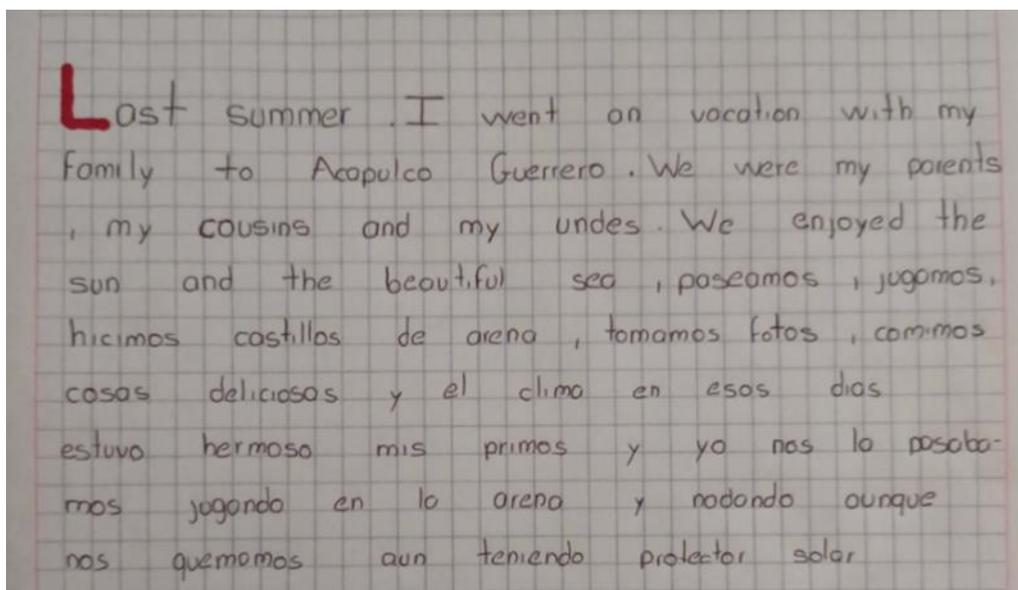
¡LISTO!

¡Gracias por su apoyo!

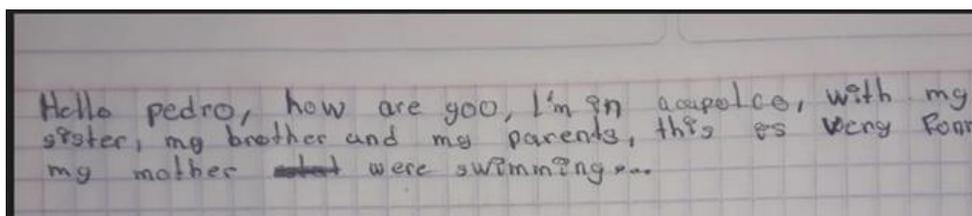
Anexo 4. Resultados de la EMAEOE



Hello Lois I want to share you

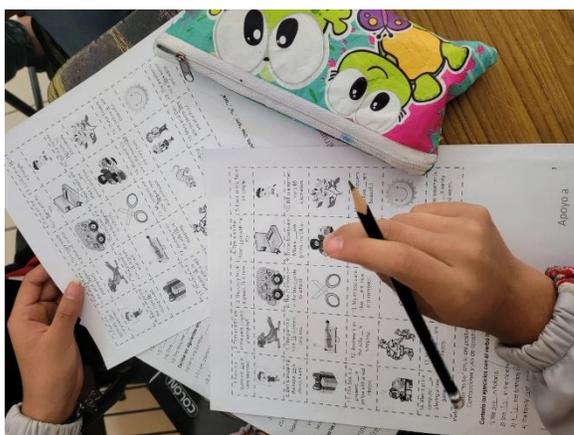
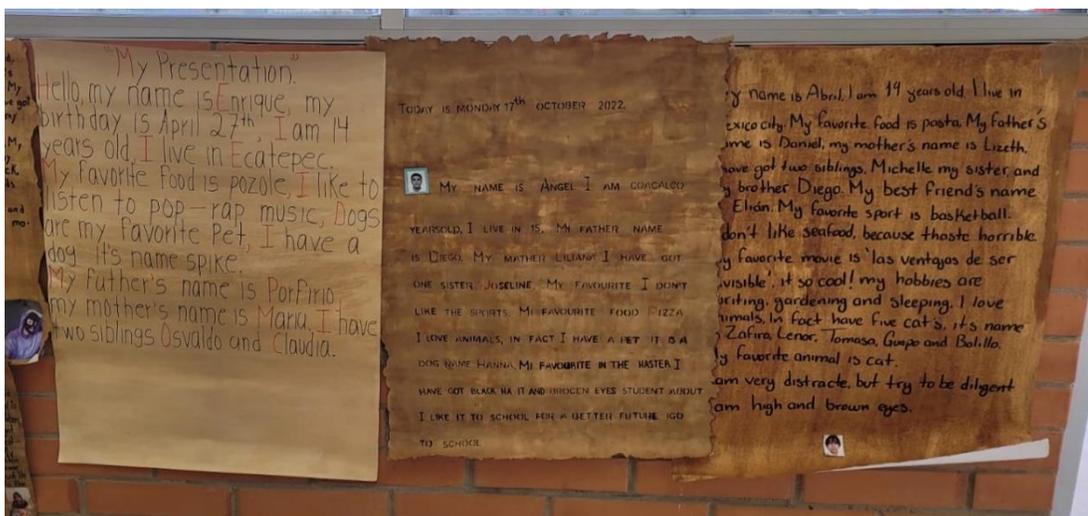


Last summer I went on vacation with my family to Acapulco Guerrero. We were my parents, my cousins and my uncles. We enjoyed the sun and the beautiful sea, paseamos, jugamos, hicimos castillos de arena, tomamos fotos, comimos cosas deliciosas y el clima en esos días estuvo hermoso. Mis primos y yo nos lo pasamos jugando en la arena y nadando aunque nos quemamos aun teniendo protector solar.



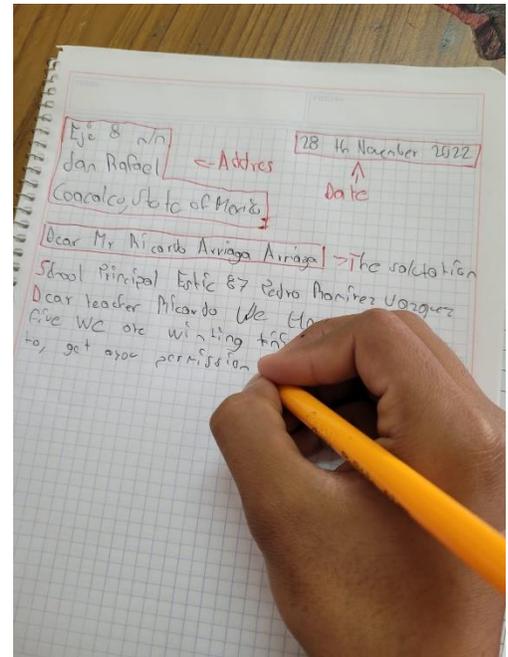
Hello Pedro, how are you, I'm in Acapulco, with my sister, my brother and my parents, this is very fun. My mother ~~was~~ were swimming...

Anexo 5. Aplicación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje



En las imágenes se observa:
Un pergamino de escritura
Uso del diccionario
Manejo y síntesis de información
Resolución de ejercicios (vocabulario)

Anexo 6. Proyecto Supercampeones en Pijama



En las imágenes se aprecia:

El trabajo y vida cooperativa entre los estudiantes.

Desarrollo de la carta para solicitar permiso al director escolar y con ello permitir el juego de fútbol.

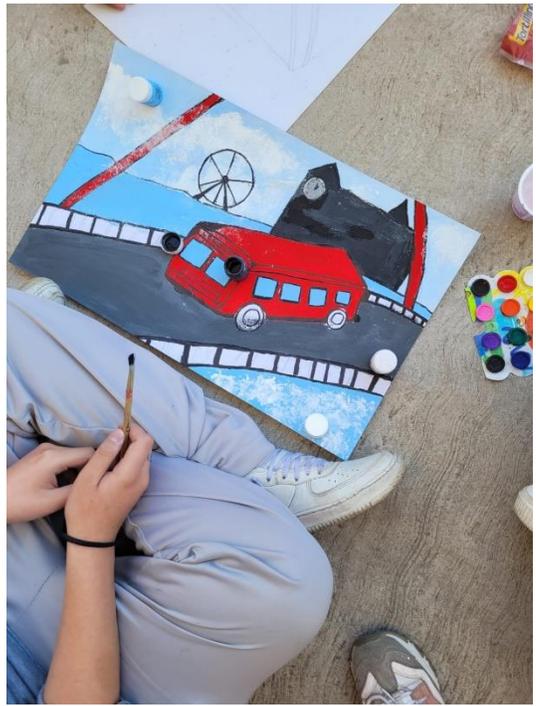
El día del partido de fútbol.

Anexo 7. Proyecto Road to England (Camino a Inglaterra)



En las imágenes se observan:
El museo (socialización) del proyecto de Inglaterra.
Textos producidos durante el desarrollo del proyecto.
Texto y Dibujo Libre
Elaboración de Big Ben
Juego There is /There are





Anexo 8. Proyecto Sueños que se hacen realidad (Alebrijes)



En las imágenes se observan paredes textualizadas con verbos, Elaboración de Alebrijes. Elaboración del comic. Alebrijes con fichas informativas.



Anexo 9. Textos Producidos

a) Diario escolar

viernes 12 de oct. 2022

Querido diario

El día de hoy me sentí muy cansado / va que me dolía mi brazo y va me aver-
ia ir a mi casita. Como siempre lle ga a mi
casa hago mi tarea y luego me pongo a ju-
ugar xbox como un vicioso / despues corri-
o y me duermo. Agradezco a cada uno
del salon por hablarme y darme una opu-
rtunidad por que al principio yo no a-
veria venir por miedo no al rechazo
sino a la burla por mi altura y fisic-
o / afortunadamente no y gracias a t-
odos por eso los felicito! y tambien
a la maestra por su creatividad / estilo
y que es muy agradable. Les manda e
aludos a nsel, alios / chino / el macho y
caidas.

Postdata: Veithan Ponte a barrer bien al
rreche de Porfirio y Beatrix.!!

b) Carta para el director

Carta para el

D	M	A
23	9	22

Señor Director
Yo y mi grupo 3ºB solicitamos el uso del patio para poder realizar un partido de fútbol como proyecto del grupo y proyecto para la Maestría de la profesora Cecilia.
Hasta luego señor director se despide
Adrián

23-1

Prof. Ricardo Arriaga Arriaga,
Cano Rodríguez Nadine Isabella
3ºB

Director:
E.S.T. IC*BT "Pedro Romirce Vazquez"

Por medio de esta carta es mi deseo cordial y expresar mi más profunda aprecio por la labor que usted desempeña en la escuela. Además, me dirijo a usted para informarle que el grupo de 3ºB quiere su permiso para hacer un Torneo de Fútbol.

Entiendo que, desde su posición como director de esta institución, usted tiene la autoridad para tomar cartas en este asunto y agilizar las gestiones para su pronta resolución. De antemano deseo expresarle mi agradecimiento por tomarse el tiempo para considerar mi petición, quedando a la espera de su valiosa respuesta.

Sin más a que referencia me despido de usted deseándole una jornada laboral amena y exitosa.

c) Ejercicios de Gramática

Monday, 23, January, 2023

Enrique	Triny	Pablo	Elena
Mr. and Mrs. Quintana	Estela and Francisco	Ildiko and Javier	George and Germán

1. Enrique is going on vacation with his family member
 2. I read before going to sleep X
 3. Pablo runs to the park
 4. Elena does her homework in the afternoon
 5. Mr. and Mrs. are in a village
 6. Estela and Francisco play tennis
 7. Ildiko y Javier are at a chinese festival
 8. George and German skate and German falls
- Bruno *Osquedo*

- Enrique is traveling in china.
- Triny reads a book.
- Pablo runs in the park.
- Elena is studying.
- Mr. and Mrs. Quintana are traveling.
- Estela and Francisco play tennis.
- Ildiko and Javier talk.
- George and German skate in norway.

16111

1. Enrique plays soccer in the park.
2. Pablo goes to super market in the north.
3. Triny reads a book.
4. Elena studies in the house.
5. Mr. and Mrs. Quintana walk in the city.
6. Estela and Francisco play tennis in the park.
7. Ildiko and Javier eat in the restaurant foreign.
8. George and German walk in the snow.



1. He is tall, he has a oval face, he has a hooked nose, he has brown eyes, he has middle aged and he has a slim
2. He has oval face, he is ~~middle aged~~ short, he has a long nose, he is slim, and he has middle aged
3. She is middle aged she has oval face, she has a small nose, she has a eyes brown
4. She is tall, she has a middle aged, she has a middle age, she has a big round eyes
5. She is short, she has a oval face, he has a dark skinned, she has a big round eyes, he has a hooked nose

22 - Feb - 23

Enrique is middle and medium height, is slim, is young complexion dark skinned, his hair is curly

Anna, is old, tall is plump, her face is square, her hair is curly

Pablo, is old, and tall is plump, his face is round, is complexion dark skinned, his hair is bald

d) Módulo de Escritura

Mi experiencia

Mi experiencia en este proyecto fue buena, me gusto mucho hacer la lap book y el telefono.

Las laminas fueron divertidas gracias a mi equipo, sin ellos me hubiera aburrido mucho.

Cuando llego el momento de hacer la escritura, creí que no iba a saber nada. Pero no fue así, hice un gran avance sola y en partes es así que me atoraba. Podia pedirle ayuda a mi amiguito Alan.

Este proyecto me gusto mucho.

Antonio Lozano

REDDIE MERCURY

He has an oval face, he is short, he has a straight nose. He has black eyes, he has a moustache, he has a short black hair, he has a slim body. He is a singer, he was born in 8th of September of 1946 in Inglaterra.

Physical Appearance

He is a singer recognized worldwide with the name Farrokh Bulsara. He is the leader and vocalist of the rock band Queen.

opae Ramirez Karen America 3° B Maldivas

Primera Escritura.

My mother name is Liliana and she is 40. was present in class.

Karen America Lopez Ramirez 3° B Maldivas

Lady D.

She is Dana Frances ~~Senior~~, she is 36 years old, she is from United Kingdom, she lives in London. Her birthday is on 11th July. She married with Carlos of galea.

She is medium height, she is slim, she has an oval face. She has yellow hair, she has a small nose. She has oval eyes, she is beautiful pretty.

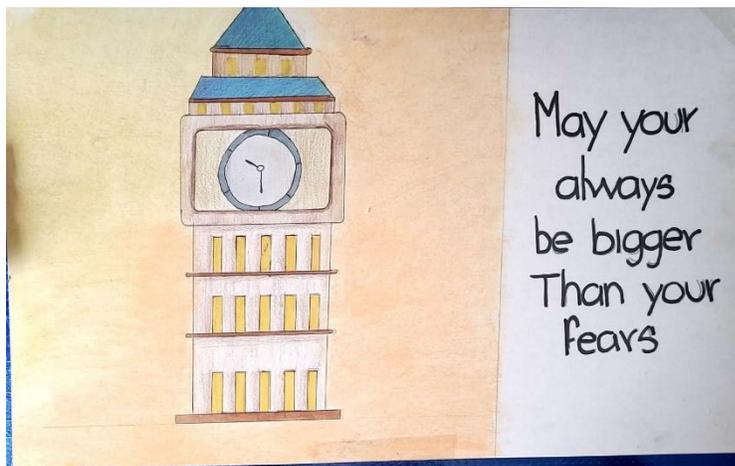
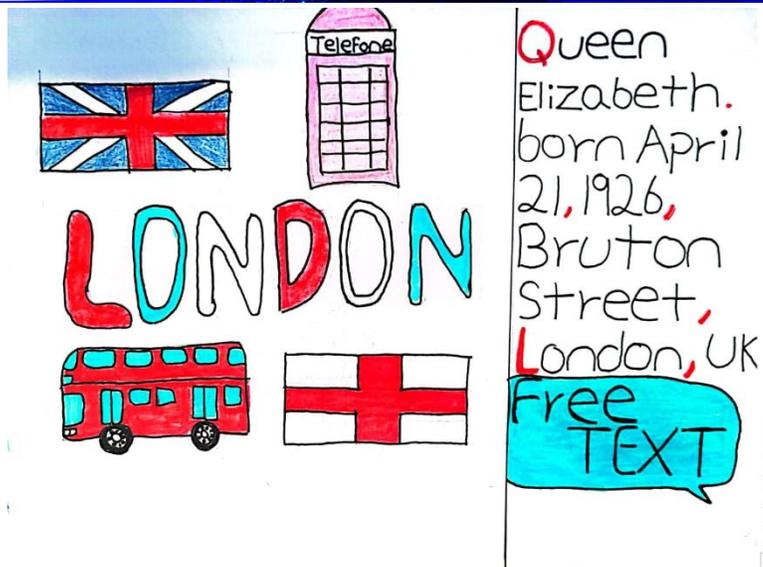
She has white dress with blue.

She's got a car, brothers and two sisters.

She has three children. She is from Royalty. She likes bread pudding on butter, she likes read books.

11) Good

e) Texto y Dibujo Libre



= todo el proyecto, que te gustó más? R= El museo

¿Qué fue lo que aprendiste? R= Elaborar algunas artes y la escritura en inglés

¿Cuáles fueron los obstáculos o dificultades que se te presentaron? R= Que al realizar el video lo hicimos todo mal y eso hizo que lo volviéramos a hacer y tome más tiempo

¿Qué faltó por mejorar el proyecto? R= La participación de los demás compañeros y prepararnos más

¿Existió algo que te molestara a lo largo del proyecto? R= Si, que algunas no participaban ni ayudaban a elaborar el museo

¿Cómo superaste los obstáculos que se te presentaron? R= Pues volverlo a hacer con otras compañeras

Escribe de manera simple y concreta tus experiencias que viviste cuando llevamos a cabo el MÓDULO DE ESCRITURA. Me llegué a estresar mucho hasta el punto de querer llorar, por que algunas cosas no entendía

Que temas te gustaría que volviéramos a reforzar

¿Qué comentarios tienes que expresar respecto al día de exposición? R= No me gusto que mientras nosotros estabamos montando la exposición algunas andaban jugando y no ayudaban, tambien que debiamos prepararnos mejor

Escribe cuales son tus experiencias que viviste cuando llevamos a cabo el proyecto de Fútbol. Me da miedo jugar pero lo logre y tambien que no me gusta compartir el proyecto con los del a

¿Qué opinión tienes respecto a la forma de trabajar y de tus decisiones durante el desarrollo de este proyecto? R= Me gusta la forma de trabajo aunque a veces todavía no estamos acostumbrados

f) Fichas informativas para la descripción del Alebrije

