



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA



**PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS-LITERARIOS:  
CUENTO Y POEMA CON ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO,  
EN LA ESCUELA PRIMARIA “JESÚS T. ACEVEDO”, TURNO MATUTINO  
EN LA ALCALDÍA IZTACALCO, CIUDAD DE MÉXICO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ESPECIALIDAD EN ENSEÑANZA DE  
LA LENGUA Y RECREACIÓN LITERARIA

P R E S E N T A:

**MARIA ISABEL MATA GARCIA**

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. ANABEL LÓPEZ LÓPEZ

CIUDAD DE MÉXICO, FEBRERO, 2024.



## DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 01 de noviembre de 2023.

**PRESENTE**

**LIC. MARIA ISABEL MATA GARCIA**

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

**PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS-LITERARIOS: CUENTO Y POEMA CON ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO, EN LA ESCUELA PRIMARIA “JESÚS T. ACEVEDO”, TURNO MATUTINO EN LA ALCALDÍA IZTACALCO, CIUDAD DE MÉXICO.**

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ**, 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. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ
SECRETARIA (O)	MTRA. ANABEL LOPEZ LOPEZ
VOCAL	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
SUPLENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SUPLENTE	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA

**ATENTAMENTE**  
**EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



ESTADOS UNIDOS MEXICANOS  
SEP  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 094  
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

**MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ**  
**DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO**



## **AGRADECIMIENTOS**

*Las palabras no son suficientes para expresar en tres renglones el agradecimiento infinito a todas las personas que estuvieron conmigo apoyando de diferentes formas a conseguir esta meta, si omito a alguien por favor disculpen mi mala memoria.*

- *A mi querida mamá, por su incondicional amor, apoyo y confianza que depositó en mí. Eres mi impulso y motivación para terminar algo que tanto sacrificio me costó conseguir. Gracias por sostener mi mano y ser esa fortaleza cuando la desesperación y cansancio se hacían presentes.*
- *A mis hermanos, hermanas y sobrinos por su ejemplo de perseverancia y humildad, por estar presentes en cada logro de mi vida.*
- *A la maestra Anabel por ser un ejemplo de dedicación y constancia, por compartir sus conocimientos y experiencia, por creer en mi e impulsarme a terminar esta meta.*
- *A mis compañeros y amigos de la 8G, por su amistad, trabajo en equipo, por las risas y carcajadas que hicieron más liviano y agradable este camino.*
- *A los niños de la escuela primaria "Jesús T. Acevedo" que participaron en la realización de los proyectos, por su apoyo, compromiso, trabajo en equipo y el aprendizaje que juntos adquirimos.*
- *A mis compañeros y amigos docentes (Zuri, Salvador, Jimmy) por su participación en los proyectos, su apoyo constante y estar a mi lado en este proceso.*
- *A Emmanuel por su gran ayuda, tolerancia y disposición durante este proceso.*

*A los que creyeron en mí, me acompañaron y brindaron soporte y apoyo en esta travesía ... ¡MUCHAS, MUCHAS GRACIAS!*



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	9
<b>I. LA ESCRITURA UN PROCESO POCO SISTEMATIZADO</b>	15
A. La cuerda floja: la política educativa	15
1. Más allá de la frontera de México	15
2. Memoria Histórica Nacional	20
B. La RIEB de 2004 a 2011 y el Nuevo Modelo Educativo	23
1. Reforma en Educación Preescolar 2004	24
2. Reforma en Educación Secundaria 2006	26
3. Reforma en Educación Primaria 2009	27
4. Nuevo Modelo Educativo 2018	29
C. Los cambios curriculares en los distintos niveles educativos	30
1. Función de los estándares	31
2. Campos de Formación y Formativos	32
3. Organización curricular y pedagógica	33
4. Operación didáctica propuesta en la RIEB	33
5. La transversalidad de la educación	35
6. Lo que trajo la RIEB a los maestros	35
<b>II. EN BUSCA DE LO DESCONOCIDO</b>	37
A. Todo problema tiene un inicio	37
1. Dándole la cara al problema	38
2. Conocer la realidad, implica pensar en cambios	45
3. Planteamiento del problema	59
B. Metodología de la Investigación	61
1. Sobre el paradigma cualitativo	61
2. El enfoque Biográfico-Narrativo	62
3. Documentación Biográfica-Narrativa	64
<b>III. EL PILAR DE LA ESCRITURA</b>	67
A. Antecedentes sobre las intervenciones de producción de textos	67
1. Cantemos historia	67
2. Cuenta cuántos cuentos tienes	69
3. ¡Ay, Ramón! ¡Qué preocupón!	70
4. Armando libros	71
5. Poesía Kids	73
B. Una mirada nueva a la enseñanza y el aprendizaje	74
1. La producción de textos literarios en la escuela	75
2. Una propuesta alternativa	95

<b>IV. ESCRIBIR ES HACER HISTORIA DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b>	117
A. ¿Quiénes van a escribir y en dónde?	117
1. Futuros escritores de cuento y poemas	117
2. El contexto para la escritura	118
3. Lugares y tiempo para la escritura	118
B. El procedimiento de la Intervención Pedagógica: Manos a la obra	119
1. Propósitos	120
2. Justificación	120
3. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles	123
4. Competencias por desarrollar e indicadores	124
5. Procedimiento de la intervención	125
C. Evaluación y seguimiento	130
<b>V. ENTRE CUENTO Y POEMAS APRENDIMOS A PATEAR LUNAS</b>	141
A. Informe Biográfico-Narrativo	141
Episodio 1. Y entonces... Una nueva vida se anunció	142
Episodio 2. Y al fin ... Nos conocimos	152
Episodio 3. La luna de octubre es la más hermosa	165
Episodio 4. Llegó el momento de la pregunta postergada	176
Episodio 5. Pequeños cupidos	188
Episodio 6. Super campeones	197
Episodio 7. Grandes escritores	212
B. Informe General de la Intervención Pedagógico: Los resultados	221
1. Metodología de la investigación	222
2. El contexto y el Diagnóstico Específico	222
3. Sustento Teórico	224
4. Metodología de la Intervención Pedagógica	228
5. Resultados	230
<b>CONCLUSIONES</b>	243
<b>REFERENCIAS</b>	249
<b>ANEXOS</b>	257



## INTRODUCCIÓN

La lengua es un instrumento de comunicación humana que permite transmitir al mundo información, de manera oral y escrita. La lengua escrita es una de las invenciones que ha dejado huella a lo largo del tiempo, surge por necesidades sociales y con fines utilitarios para hacer registros, contabilidad del comercio y como canal de comunicación para el ser humano que ha emitido mensajes, ideas, expresado sentimientos y emociones.

En los programas oficiales de Educación Básica en México, dentro de la lengua escrita, la producción de textos es una de las competencias lingüísticas del español donde busca que el estudiante desarrolle el lenguaje como medio para comunicarse, para aprender, tomar decisiones, expresarse e interpretar mensajes. Producir textos es un proceso largo y de mucho esfuerzo intelectual que se adquiere con la práctica constante.

Para lograr lo planteado por los programas de estudio, una de las principales tareas del docente para lograr que los niños sean productores de textos, consiste en enfocarse a propiciar la evolución de las nociones básicas de tiempo, espacio y causalidad, mediante reflexión de hechos o situaciones cotidianas. En general, los avances en la producción de textos escritos estarán significativamente relacionados con las actividades didácticas que los docentes propongan a sus estudiantes, de las cuales son necesarias mencionar dos estrategias: generar preguntas y la segunda realizar actividades para promover el desarrollo escritor del estudiante.

Producir diversos tipos de textos es una competencia que los estudiantes deben de desarrollar a lo largo de su educación, ya que aprenden a diferenciar la utilidad que tienen unos de otros, por esta circunstancia en los programas educativos les dan mayor peso a los textos “funcionales” y dejan de lado a los textos literarios. Los textos literarios, entre ellos los cuentos y poemas, que son los que se abordan en esta investigación, abren un mundo de experiencias a los niños, en donde se reconocen a ellos mismos y saben que la libertad puede encontrarse en las palabras que ellos producen, juegan un papel importante en la creación de conocimientos y en

su imaginación, pues a través de estos pueden conocer mundos inalcanzables y vivir experiencias sin tener que salir de casa o en este caso del aula de clases.

Producir cuentos es una actividad en donde los estudiantes tienen la libertad de comunicar, expresar, narrar y compartir con sus compañeros, cuentos escritos por ellos mismos en los cuales plasman situaciones ficticias o verdaderas, envueltas de sentimientos y emociones, personajes con deseos de protagonismos y diversos escenarios en donde se desenvuelven las historias.

Los cuentos tienen un importante papel educativo dentro de la escuela, ya que estimulan el desarrollo cognitivo de los niños, dejan volar su imaginación y su nivel de comprensión hacia el mundo social se hace más sólida, fortalecen valores como la empatía, trabajan su creatividad y desarrollan nociones de tiempo, espacio y causalidad.

En cambio, producir poemas es entrar a un mundo casi desconocido, al cual no se le presta mucha atención en la escuela primaria. La poesía requiere empezar por sensibilizar al estudiante, tocar sus sentimientos, emociones y reflexiones que pueda expresar el niño. La poesía, aporta a los niños un aumento a su capacidad de sentir, posibilita que el pequeño tenga un encuentro con el silencio (una necesidad del espíritu) el dialogo con uno mismo.

La poesía comienza con el ritmo: cantidad, tono, timbre e intensidad, dándole musicalidad, así el niño la retiene fácilmente ya que el ritmo, es auxiliar de la memoria. El primer contacto de los niños con la poesía se realiza a través de tradiciones orales: canciones infantiles, nanas de cuna, trabalenguas, adivinanzas y rimas infantiles. Estas manifestaciones poéticas son un acercamiento para la sensibilización al momento de escribir poesía (Calvo, 2010).

La importancia del trabajo con los textos narrativos con niños de primaria es fundamental en su proceso de escritura, en el caso de los cuentos los pequeños aprenden a conocer la estructura del estilo narrativo, la cual contiene nociones de tiempo y espacio distribuido a lo largo del texto para conservar la lógica de las ideas que se expresan, poco a poco los niños aprenden a utilizar los recursos de

coherencia para lograr un texto con sentido parcial con las ideas que se quieren comunicar, en cambio con la poesía su importancia al trabajarla dentro del salón de clases, radica que debe hacerse de una manera definitiva, eso no significa que tiene que ser rigurosa, exigiendo al pequeño memorizarse los conceptos y las partes de un poema, sino que lo primordial es mostrarle el lado sensible al niño, ayudarlo a desarrollarlo para que pueda producir sus propios textos poéticos.

Escribir es un ejercicio íntimo, un encuentro entre el autor y su yo interno, el cual tiene la libertad de expresarse sin ser juzgado. José Saramago decía que escribir es un oficio empírico, es decir, se aprende con la experiencia. Para que los niños escriban, es necesario alimentar el fuego de la infancia y la niñez, donde se encuentran las raíces de nuestra vocación.

En el primer capítulo de esta tesis se presenta el contexto problematizador y las diferentes políticas educativas que ha acatado México desde el aspecto internacional por organismos económicos ajenos al campo educativo, los cuales imponen “evaluar” con pruebas estandarizadas mediante un enfoque por competencias, el cual desemboca en el ámbito nacional con la RIEB, donde en sus diversos programas de estudio, los satura de contenidos carentes del interés del estudiante y de impacto en el aprendizaje del niño y en donde deja en el olvido uno de los procesos más importantes de la educación: la escritura. No aborda la producción de textos como un proceso, ni lo considera importante en el desarrollo del niño, sólo la aborda como un contenido más que se debe cubrir.

En el capítulo II se incluye la metodología que se utilizó para realizar un Diagnóstico Específico y la metodología de la investigación. Los datos se recolectaron de la escuela primaria “Jesús T. Acevedo” en la alcaldía Iztacalco, por medio de elementos de Investigación-Acción, a través de la técnica de Observación no participante y del diario de campo. Así mismo se incluyen los instrumentos que se aplicaron en la escuela primaria y la participación de los estudiantes, profesores y padres de familia al llenarlos. Con base en los resultados, se delimitó el objeto de estudio el cual surge del planteamiento del problema con relación a la producción de textos literarios:

cuentos y poemas, así mismo se precisan las preguntas de indagación y supuestos teóricos.

En el tercer apartado de esta investigación, está conformado por la parte teórica que la sustenta estos se dividen en tres partes: la primera son las cinco investigaciones realizadas por maestros de la Universidad Pedagógica Nacional en donde especializan el tema de producción de textos literarios, cuentos y poemas. De cada una de esas investigaciones, se rescatan algunas estrategias creativas como la “gramática de la fantasía” por Rodari. En la segunda parte se encuentran los aportes teóricos desde el marco de Pedagogía por Proyectos, es decir; cómo se trabaja, se implementa el trabajo en el aula, cómo es la vida en proyectos y la evaluación desde esta estrategia y la tercera parte son los elementos teóricos sustentados en diversos autores, estos elementos teóricos abordan elementos sobre la producción de textos y los géneros literarios de cuentos y poemas.

El capítulo IV se centra en el Diseño de la Intervención Pedagógica, en ella se describe el contexto específico y a las personas que participan en la investigación, también los espacios y lugares en donde se lleva a cabo. En este apartado se dan a conocer los propósitos, las competencias encaminadas a la producción de textos literarios y sus indicadores, las seis fases del proyecto de acción, base fundamental para que los niños definan junto con la maestra las actividades de este. Por último, se define como se llevó a cabo la evaluación y el seguimiento de los proyectos.

El último capítulo aborda el informe Biográfico-Narrativo, el cual consta de siete episodios, partiendo desde una autobiografía la cual refleja el trayecto recorrido a lo largo de la educación y la estrecha relación con el objeto de estudio de esta investigación: la producción de cuentos. Los seis episodios restantes, reflejan el proceso y el impacto logrado con la intervención en los estudiantes de cuarto grado a través de la narrativa que es el eje que conduce estos episodios. También se encuentra el informe General de la Intervención Pedagógica que menciona a grandes rasgos en qué consistió la intervención y sus resultados.

*La producción de textos literarios: cuentos y poemas con niños de cuarto grado de primaria*, es una investigación que te invita a conocer diversas estrategias y actividades para que los pequeños escriban y generen su propio aprendizaje significativo a partir de sus intereses. En este documento se pueden saborear textos auténticos y no escritura forzada, en donde los niños plasman su esencia a través de los diversos proyectos que realizan junto a su maestra, en un ambiente donde la vida cooperativa y democrática se hace presente.



## **I. LA ESCRITURA, UN PROCESO POCO SISTEMATIZADO**

La escritura a lo largo de la historia de la humanidad ha representado la posibilidad de dejar huella o trascendencia, surge como una necesidad de comunicación y de registro de acontecimientos. En el presente capítulo se muestra un análisis general de lo que es política educativa, dado que de ésta dependen las decisiones que se asumen en los diversos países del mundo, entre ellos México. Dentro de esta política educativa se irá trazando la visión de atención a la producción de textos, objeto de estudio de esta investigación. Dicho análisis se inicia con la contextualización de la producción de textos desde un ámbito internacional, hasta desembocar en lo nacional con la Reforma de Educación Básica vigente.

### **A. La cuerda floja: la política educativa**

Las políticas educativas, son parte de la política pública de un Estado. Graglia (2017) define las políticas públicas como «proyectos y actividades que un Estado diseña y gestiona a través de un gobierno y una administración pública a los fines de satisfacer necesidades de una sociedad», entonces las políticas educativas son las estrategias planificadas y puestas en práctica por un gobierno, se identifican las necesidades que presentan algún país y se buscan propuestas y estrategias para dar solución y fortalecer los diferentes aspectos relacionados con el ámbito educativo.

Las políticas educativas tienen el objetivo de tratar y resolver todos los problemas a los que la educación se enfrenta, por ejemplo, la economía, la cultura o la burocracia y transformarlos en la maximización de los logros de los objetivos como la calidad, la eficacia y la eficiencia, entre ellos la atención a diversos aspectos de la lengua como lo es la escritura.

#### **1. Mas allá de la frontera de México**

Actualmente, el mundo entero vive un problema económico el cual desencadena carencias y rupturas entre la unión de los países. Con mención a Ferraro (2002). La economía, la educación y la tecnología determinan el estatus social en el cual se ubican las diferentes naciones. Estos tres factores son determinantes para que se

esté dando la globalización, que son características del comercio internacional, la homogeneización de seguir modelos de consumo, de formas de vida, de información e incluso de alguna proporción de cultura. La globalización pretende desdibujar las particularidades del sujeto y definir la realidad de nuestro planeta como una sola sociedad, lo que lleva a la ampliación y dependencia económica, cultural y política de los países del mundo y con esto homogeneizar y estandarizar a las personas modificando, no sólo su estilo de vida, también sus ideas, sus gustos e intereses. Como resultado a ésta, cada vez es menos frecuente que un individuo manifieste sus ideas tanto de manera oral como escrita.

La conquista del mercado en torno a la globalización gira en el aspecto económico (Ferraro, 2002). Las naciones compiten por tener el mejor lugar dentro del mundo laboral, pero ahora la competencia no sólo es por recursos económicos ni naturales, actualmente también es por recursos humanos, gente capacitada y competente que encaje con las expectativas empresariales que se exigen, cumpliendo con un perfil, el cual pone en juego, destrezas, conocimiento y habilidades para desarrollar problemas. “Una población competente, es decir, masivamente educada al mayor nivel posible, es un atractivo para las inversiones productivas y un aporte que deben concretar los países que buscan su crecimiento” (Ferraro, 2002, p.26).

Las inversiones económicas en el aspecto educativo de los países “competitivos” en ciencia y tecnología, han tenido como resultado un mayor logro en cuanto a competencias empresariales, y calidad en educación. Entonces el concepto de competencia se vuelve fundamental en el aspecto educativo, ya que se dan a conocer los informes de educación de diversos países con el fin de medir y comparar tomando como referencia los avances y problemas de la educación para la evaluación, dejando de lado las condiciones no sólo económicas, también sociales y culturales.

El discurso de competencia que actualmente se emplea en educación tiene un origen económico/empresarial es “la posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actividades que permite a la persona desempeñarse eficientemente en su área profesional, así como adaptarse a nuevas situaciones y de ser necesario, transmitir



sus emociones, habilidades y actitudes a áreas profesionales vinculadas” (Proyecto 6x4-CENEVAL en Torres,2010).

A partir del empleo de las competencias en las escuelas, se pierde el compañerismo y el trabajo en equipo, los docentes se ven motivados a esforzarse por un incentivo económico, las escuelas dan prioridad a “aprobar” exámenes estandarizados, se fomenta el individualismo, surge la rivalidad y los contrincantes, niños que compiten por una calificación, atención, liderazgo, entre otras cosas, siendo que ese no es el tipo de competencias que deben desarrollar los estudiantes.

Si se busca un origen al término competencias es necesario remitirse a que éste se encuentra con Chomsky en la década de 1960 quien en el aspecto académico lo define como competencia lingüística como habilidad para adquirir la lengua materna. Para él, la competencia es un proceso interno que depende del contexto en el cual actúe el individuo.

#### **a. Ni el lenguaje ni las acciones son inocentes**

En el ámbito educativo las políticas económicas fueron marcando el rumbo y es en diversas reuniones internacionales que comenzaron a tomarse acuerdos.

En Jomtien, Tailandia (1990) se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. En el primer artículo de dicho documento titulado; “Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje”, se encuentra la escritura, como un contenido básico del aprendizaje y menciona la importancia que tiene siendo un sistema de comunicación, pero no enuncia cómo atenderla con los estudiantes, ni la importancia de reconocerla como un proceso.

En 1999, Edgar Morín realiza una propuesta para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual es un trabajo reflexivo en el aspecto educativo sobre cómo educar para un futuro sostenible, que está contenida en su obra “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, es aquí donde comienza a gestarse el modelo de competencias en la educación (Sacristán, 2008).

En el año 2000 se llevó a cabo (en Senegal) el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, en el cual se ratificó el avance y los objetivos propuestos 10 años antes en el documento “Educación para todos” de Jomtien. En el foro se propusieron diversos objetivos a cumplir antes del año 2015. El objetivo número 6, menciona que se debe mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, para conseguir resultados de aprendizaje, especialmente en lectura, escritura y aritmética.

Al llegar el tiempo establecido y ver que no hay resultados esperados, la UNESCO pierde protagonismo y capacidad en el liderazgo sobre el discurso acerca de la educación, mientras que ese liderazgo lo toman organizaciones internacionales como la Organización Cooperativa del Desarrollo Económico (OCDE)<sup>1</sup> y el Banco Mundial (BM).<sup>2</sup>

Los informes de este tipo pretendieron la reflexión de los problemas e insuficiencias que llegan a presentar en los sistemas educativos, sugiriendo orientaciones globalizadas sobre estos, proponiendo de manera homogénea las posibles soluciones, sin tener en cuenta que las realidades educativas y los diversos contextos que tiene no sólo en un mismo país, sino en todo el mundo.

#### **b. La escritura en las evaluaciones estandarizadas**

Entre los países que integran la OCDE se realiza el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), una prueba o examen estandarizado que se aplica en México a estudiantes de nivel secundaria y bachillerato, de 15 años de edad, decisión que deja ver el conocimiento que tienen las “autoridades” al respecto de que gran número de los estudiantes se incorporan al mercado laboral a esa edad.

Dicha evaluación mide con reactivos estandarizados, conocimientos en el área de comprensión lectora, resolución de problemas matemáticos y competencias científicas, dejando de lado la evaluación de la escritura, por ser un proceso difícil y

---

<sup>1</sup> La OCDE, fundada en 1961 reúne a 30 países industrializados con economía de mercado, su propósito es promover la utilización eficiente de recurso para lograr un crecimiento económico y estabilidad financiera interna y externa. Ante tan suntuosa “responsabilidad”, los países miembros de esta organización están obligados a consultarse continuamente, y participar en proyectos, efectuando estudios, promoviendo la participación en las evaluaciones internacionales cuyo fin es medir el nivel de desempeño y comparar los datos acerca de las competencias básicas en los países.

<sup>2</sup> El BM fue creado en 1944 y busca la “estabilidad” de los sistemas monetarios, siendo el encargado de financiar proyectos para el desarrollo, incluido el combate a la pobreza, la salud y la educación.

tardado de evaluar, quizás porque los datos son cuantitativos, medibles en números y porcentajes. El fin es exponer los niveles alcanzados entre un país y otro. En palabras de Sacristán (2008), estos resultados, no aportan estrategias, situaciones didácticas o metodologías especializadas para trabajar con los estudiantes en la escuela, al contrario, incitan a especular sobre el origen de las diferencias de los resultados entre un país y otro, es decir los resultados del diagnóstico tienen más valor informativo que los procesos metodológicos utilizados.

Dicha prueba estandarizada PISA, no toma en cuenta a la escritura en su prueba educativa.

El ejercicio de escribir es difícil someterlo a las pruebas externas (salvo la ortografía y poco más) por la dificultad de la corrección, de tipificar una expresión escrita y puntuarla... La no evaluabilidad de la competencia lleva a la exclusión... No todo lo más deseable puede ser sometido a evaluaciones a partir de indicadores... A la exclusión de la escritura se le pueden sumar otras competencias fundamentales; saber valorar argumentos, ser capaz de expresar ideas escritas y razonar con coherencia... (Sacristán, 2008, p.26).

La escritura es un sistema de representación gráfica de un ideario, es humano, es la forma de enseñar la información de expresar ideas, emociones y pensamientos. Es un proceso productivo intrínseco (de adentro hacia afuera). Se puede evaluar lo que es producido y conocerlo por dentro, es decir los grupos escolares, el sistema educativo de una escuela o una zona, pero sólo si se conocen a los estudiantes.

Es necesario comprender que una mejora educativa no significa globalizar la educación u homogeneizarla, es algo completamente fuera de sentido común ya que no se puede evaluar de la misma manera en todo el mundo, ni con la misma técnica o con el mismo procedimiento. De manera particular, la escritura requiere ser evaluada como un proceso que considera la construcción de ideas y la escritura de estas lo que queda fuera de las evaluaciones estandarizadas.

Cada país vive situaciones contextuales, económicas, políticas y culturales diferentes, es por eso que los resultados de las evaluaciones internacionales son tan disparados de una nación a otra, pues en las grandes potencias se invierte en educación, saben que si quieren lograr que su población sea destacada y

“competente” en un mundo empresarial, tiene que haber una fuerte inversión en el ámbito educativo, aunque su interés debería ir más allá de lo económico, brindarles los medios de desarrollo intelectual y social y las competencias que les permitan desarrollarse satisfactoriamente no sólo en el ámbito laboral sino para la vida de las personas.

## **2. Memoria histórica nacional**

A partir de los años de 1990, México ha adoptado un “enfoque” por competencias en todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), sin hacer alguna reflexión crítica acerca de lo que significa y conlleva. Alaníz (2009) hace referencia que, para educación básica, se propone: flexibilidad, autonomía escolar, rendición de cuentas y establecer sistemas de evaluación, siendo que estas competencias van en torno al mercado laboral.

Después del fuerte desequilibrio económico que se vivió en México durante el sexenio (1976-1982), su sucesor el presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) adoptó la estrategia establecida por las grandes potencias a través del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) con la intención de recuperar la economía del país lo que le implicó un fuerte endeudamiento a través de préstamos y un compromiso con dichas organizaciones.

Reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias, fue una de las primeras indicaciones impuestas es la reforma del sistema educativo (implementada desde el año 2004 hasta el 2017 en los diferentes niveles educativos) la cual es una copia de estrategias y políticas educativas de la Unión Europea que se apoyan imitando proyectos extranjeros como DeSeCo.<sup>3</sup>

Lo que se pretende con dichas reformas, es hacer una evaluación y medir cuantitativamente, los resultados que México arroja en comparación con países altamente desarrollados para poder así resaltar las decadencias del sistema

---

<sup>3</sup> DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) es un Proyecto de la OCDE cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. La mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España, comienzan a reformular el currículo escolar en torno al concepto de competencias. Así, la Unión Europea (a partir del año 2004) se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave que sirvieran como referencia para los sistemas educativos de los países miembros.

educativo, buscar culpables por los bajos niveles académicos, y que las autoridades educativas correspondientes sustenten que llevan un control de medición en cuanto a resultados, sin proponer alternativas de solución para combatir el rezago escolar.

Según la OCDE en los resultados arrojados por PISA en el 2007, se reconoce el desarrollo y análisis de indicadores cuantitativos internacionales y la difusión de los resultados anuales con el fin de que los países cuenten con herramientas confiables para evaluar sus políticas públicas al calificar su sistema de educación desde el desempeño de otros países al exhibirlos y compararlos, con el fin de preparar a las nuevas generaciones para competir en un mundo globalizado cada vez más competitivo.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) evalúa el panorama educativo en función a la vinculación con el mercado laboral como condición para lograr un mayor crecimiento económico. En su reporte sobre México, el BID plantea que le falta competitividad, aunada a la escasa creación de empleos calificados... Es necesario modificar esta situación porque el mercado Global, requiere de formación de capital humano con alta flexibilidad y que el país necesita equiparar la formación de competencias educativas con las de otros países de desarrollo medio y alto.... México debe reorientar su oferta educativa, modernizar la orientación vocacional y vincularla al sector productivo (Alaníz, 2009, p.13).

Con estas “recomendaciones” de organizaciones externas al sector educativo, se pueden notar las intenciones que se tienen preparadas para México, lograr que sea un país de gente “capacitada” para el trabajo laboral/empresarial, gente que sepa obedecer indicaciones, que no analice ni reflexione, sino que sólo acate indicaciones de mercados extranjeros. Una vez más se habla de competencias, pero no en el sentido pedagógico ni educativo, sino competencias laborales.

A nivel nacional se realizó la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), un examen que descubría los avances en una carrera por empatar con los resultados de los países aventajados en PISA. ENLACE deja de ser aplicado en junio del 2013, pero en su lugar llega la evaluación Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), un examen del mismo tipo que se aplica a cuarto grado de primaria y primero de secundaria.

Ninguna de estas pruebas considera la producción de textos, en el caso de PLANEA (2018), se centra en análisis de contenido y estructura del texto, comprensión global, evaluación crítica del texto, extracción de información, interpretación, reflexión semántica y sintáctica y reflexión sobre las convenciones de la lengua. En ambos casos son de conocimiento.

Los resultados de dichas pruebas fueron el argumento para que el gobierno Federal planteara la Reforma Integral de Educación Básica, la cual se diseñó para aplicar un enfoque por competencias, desde el nivel preescolar hasta secundaria. Reforma que carece de coherencia, ya que un estudiante de 3 a 15 años de edad (edad en la que aproximadamente se cursa la educación básica en México), no debe ni puede enfocarse en orientaciones e iniciativas ligadas a la búsqueda de una competitividad económica y laboral que proponen las organizaciones internacionales, por el contrario, las prioridades de la educación básica debieran ser otras, formar estudiantes autónomos, reflexivos y críticos de situaciones sociales en los cuales se vean involucrados.

Esta Reforma Integral de Educación Básica es una copia del proyecto implementado en la Unión Europea (UE),<sup>4</sup> aplicado para nivel superior, el último previo a insertarse en el campo laboral. En la UE se encuentran grandes países altamente desarrollados, se invierte en educación, en infraestructura, en personal docente y por ende su calidad educativa lo que muestra la notable diferencia en los resultados.

Hablar de competencias en la educación, no significa crear habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes tal como lo menciona el programa 2011. El término de competencia se usa indiscriminadamente y se equipara con lo de productividad, eficiencia, buena calidad, prosperidad económica, es decir con la competitividad hacia el entorno laboral. A partir del año 2004 se adopta este enfoque que considera una reforma “educativa” desarticulada, en la educación básica, siendo el nivel

---

<sup>4</sup> Reforma implementada con la creación del Tuning, para el nivel superior. El proyecto Tuning no se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios. Tuning busca «afinar» las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Tuning no espera desarrollar ninguna especie de currículos europeos, ni desea crear ningún conjunto de especificaciones de asignaturas para limitar o dirigir el contenido educativo y/o poner fin a la rica diversidad de la educación superior europea (Bravo, S, Néstor, 2006).

preescolar el primero que se pone en pie para trabajarlas, continuando con secundaria y finalizando con el nivel de primaria.

## **B. La RIEB de 2004 a 2011 y el Nuevo Modelo Educativo**

En este apartado, se presenta en primer término el proceso de las reformas de 2004 a 2011 que aterrizan como Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). En un segundo momento, se expresan aportes del Nuevo Modelo Educativo en el que se aplica la Intervención Pedagógica de esta tesis. El Nuevo Modelo Educativo se emplea en los primeros grados de cada nivel de educación básica: preescolar, primaria y secundaria.

A partir de mayo de 1992 se aprobó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) entre el secretario de Educación Pública, los gobernadores de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con objetivo de transferir el personal, las escuelas y los recursos de los servicios de educación básica y normal bajo control de la federación a los gobiernos estatales.<sup>5</sup>

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) trajo una inserción del enfoque por competencias en el currículo de Educación Básica. Es una política pública, la cual culmina diversas reformas curriculares de cada nivel de la educación básica: Reforma en Educación Preescolar (2004), en la cual se observan cambios de organización, en el rol del docente, en los niños y se inicia a trabajar desde un enfoque por competencias, con 6 campos formativos y el trabajo “por proyectos”, en la Reforma en Educación Secundaria (2006) surge un perfil de egreso del alumno y se descubren los campos de formación, de los cuales se consideran cuatro y la Reforma en Educación Primaria (2009), en este plan se incluye el “trabajo por proyectos”, pero cabe mencionar que son los proyectos que vienen establecidos en

---

<sup>5</sup> ANMEB. Se organizó en torno a tres líneas estratégicas: 1) la reorganización del sistema educativo transfiriendo a los gobiernos de los estados la dirección de los establecimientos educativos de educación preescolar, primaria, secundaria y la formación de maestros; 2) la reformulación de contenidos y materiales educativos: para "concentrar el plan de estudios de la educación primaria en aquellos conocimientos verdaderamente esenciales" y 3) la revaloración social de la función magisterial. Este argumento por parte de las "autoridades" fue uno de los antecedentes para la implementación de la RIEB (SEP, 1992).

los libros de texto que da la SEP, no son proyectos en los cuales los niños tengan la libertad de decidir qué les interesaría aprender.

“La RIEB es mostrada como una propuesta formativa, significativa, congruente y orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes” (SEP, 2011, p.11). La realidad es otra, es una propuesta absurda y desarticulada que ha dejado daños a la educación pública, se obligó a los profesores a prepararse para “evaluaciones” ajenas en el sentido pedagógico, que carecen de impacto para “mejorar la educación”, en caso de no aprobar estas “evaluaciones” tenían la amenaza de perder sus bases y renunciar a sus plazas, trabajando por medio de contratos cada 4 años, esto se encuentra basado en la Ley General del Servicio Profesional Docente que fue publicada el 11 de septiembre de 2013 en el Diario Oficial de la Federación, ahí se establecen los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.

La RIEB cuenta con características que se mencionan en el plan y los programas de estudio 2011, para desarrollar a lo largo de los tres niveles de educación básica en nuestro país: los principios pedagógicos, las competencias para la vida, el perfil de egreso de educación básica, el mapa curricular de los tres niveles educativos, estándares curriculares y campos formativos o de formación, los aprendizajes esperados, el desarrollo de habilidades digitales y la gestión educativa, son las características más representativas de esta reforma.

El primer nivel en donde se implementó dicha reforma fue en el preescolar en el año 2004, con el “fin” de que fuera articulada, acción que puso a niños de entre 3 y 5 años a trabajar un enfoque por competencias, que como ya se mencionó anteriormente, tiene tendencia a preparar para el trabajo.

### **1. Reforma en Educación Preescolar 2004**

La Reforma de Educación Preescolar, entró en vigor en el ciclo escolar 2004-2005. En ésta se menciona que en el Jardín de Niños los pequeños deben tener oportunidades para usar las capacidades que ya poseen y continuar desplegándolas,



por lo que la acción de la educadora es un factor clave porque establece y crea ambientes de aprendizaje, plantea las situaciones didácticas y promueve que los estudiantes tengan acercamiento a los textos mediante diversos portadores, además de buscar motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Previo a la implementación de la reforma, se decretó la obligatoriedad de cursar 3 años en educación preescolar (SEP,2004, p.17), aunque la realidad en las escuelas mexicanas es otra, ya que por falta de infraestructura y debido también a que no se le da la importancia que corresponde a este nivel educativo, gran parte de los niños sólo cursan 1 o 2 años y en ocasiones ninguno.

El programa posee las siguientes características: tiene carácter nacional, establece propósitos fundamentales para la educación preescolar, tiene carácter abierto está organizado a partir de competencias, y por seis campos formativos (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud, Desarrollo personal y social y Expresión y apreciación artística), 10 principios pedagógicos organizados en 3 aspectos: características infantiles y procesos de aprendizaje, diversidad y equidad, intervención educativa (SEP,2004).

La educadora, con base en su conocimiento del grupo, decide las situaciones o secuencias de situaciones didácticas y modalidades de trabajo que son más convenientes para el logro de las competencias y de los propósitos fundamentales, característica que prevalece (SEP, 2004 y 2011).

Los niños se inician en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconocen algunas propiedades del sistema de escritura, entre ellas su nombre propio (la inicial de su nombre), vocales, escriben historias (verbales) con apoyo de imágenes y formación de palabras simples. El siguiente nivel en vivir la reforma, contrario a lo que se esperaba, fue secundaria.

## 2. Reforma en Educación Secundaria 2006

En el ciclo escolar 2005-2006 se aplicó en diversas escuelas secundarias el plan piloto del modelo curricular que se implementaría. El cumplimiento del carácter obligatorio de la secundaria implicó, que el Estado proporcionara las condiciones para que todos los egresados de primaria accedan oportunamente a la escuela secundaria y permanezcan en ella hasta concluirla (idealmente, antes de cumplir los 15 años).

La reforma curricular de 2006 disminuyó a la fragmentación curricular, ya que se pasa de 11 asignaturas por grado del plan de 1993 a 9 en el nuevo. Las asignaturas totales disminuyen de 34 (1993) a 27.

En este año se aplicó un nuevo currículo en el que establece agrupaciones de las diversas asignaturas en cuatro campos de formación:

**Figura 1. Organización de las asignaturas por campo de formación**

<b>Campos de formación</b>	<b>Asignaturas</b>
Lenguaje y comunicación	Español e inglés.
Pensamiento matemático	Matemáticas
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Ciencias I, II y III con énfasis en Biología Física y Química, tecnología I, II y III, Geografía de México y el mundo, Historia y Asignatura estatal.
Desarrollo personal y para la convivencia	Formación Cívica y Ética I, II, Educación Física, Orientación y Tutoría y Artes.

**Fuente: Con base en SEP, 2011**

La reducción de los contenidos académicos en las asignaturas de historia, geografía y formación cívica y ética tuvo como trasfondo que las nuevas generaciones de estudiantes desconozcan el propósito e importancia de cada una de ellas, que no vean su identidad como seres humanos y no desarrollen su capacidad analítica y reflexiva ante los problemas sociales que los rodean, situación que trastoca la escritura y producción de textos dada la transversalidad de estos procesos.

Esta reforma conceptualiza las competencias como un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2006). Dichas competencias son las mismas que se mencionan en el plan 2011.

A diferencia del nivel primaria que a continuación se presenta, en secundaria se observa mayor cantidad de asignaturas, mismas que tienen que caber dentro de los cuatro campos formativos.

### **3. Reforma en Educación Primaria 2009**

Como antecedente a la reforma en educación primaria del 2009, la organización escolar y curricular estaba orientada por el plan de estudios del año 1993, el cual había sido aplicado a nivel nacional desde el mes de septiembre de dicho año.

En este plan de estudios (1993), “la prioridad más alta fue el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral” (Acuerdo 181, DOF, 1993). Su organización fue sencilla y compacta. En cada caso se expusieron en primer lugar los propósitos formativos de la asignatura y los rasgos del enfoque pedagógico utilizado, para enunciar después los contenidos de aprendizaje que corresponden a cada grado.

En el año 2009, para dar continuidad a las reformas educativas que se habían implementado en el 2004 y 2006, la subsecretaría de Educación Básica diseñó, una propuesta curricular para la educación primaria que según la SEP durante el ciclo escolar 2008-2009 se implementó la primera etapa de prueba de los programas de estudio en muchas escuelas de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización; consideraban que en el primer y tercer ciclo de la educación primaria se permitiría ver la articulación con los niveles adyacentes: preescolar y secundaria (Acuerdo 494, DOF, 2009).

Sin embargo, no fue así, fue una reforma totalmente desarticulada, que no llevó orden en cuanto a su aplicación y contenidos. Pues para realizar una articulación de

los tres niveles de educación era necesario evaluar los aspectos curriculares de los programas anteriores, tomando en cuenta su calidad y coherencia en la práctica escolar, con los resultados de dichas evaluaciones se pudieron hacer modificaciones para reforzar los aciertos y superar las deficiencias con nuevas propuestas o planteamientos. Esta evaluación a los tres niveles de educación básica nunca se realizó y la reforma impuesta fue improvisada, con deficiencias que agravaron los problemas ya existentes en la educación mexicana (CINVESTAV, 2008).

La SEP desarrolló el Plan y Programas de Estudio 2009 considerando aspectos reiterativos a los anteriores (2004, 2006), algunos de ellos, son los siguientes: competencias, perfil de egreso, campos formativos, contenidos específicos, transversalidad y trabajo por proyectos (los cuales estaban establecidos por la SEP y no daban apertura y libertad de recibir modificaciones por parte del docente y estudiantes) y campos de formación (los mismos en educación secundaria 2006).

Dentro del Plan de Estudios, se desarrollan las competencias para la vida (aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad), mismas que en secundaria, (2006) y que se retomaron más tarde en el 2011. Al concluir la aplicación de las reformas en preescolar, primaria y secundaria, se crea el acuerdo 592 por el que se articula la educación básica en él.

Se aborda con insistencia e incongruencia el tema de la evaluación, la cual se “sustenta” dentro del principio pedagógico siete en la que se menciona la obtención de evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación a los estudiantes a lo largo de su formación, dirigida por un enfoque “formativo”, ya que se evalúa durante los procesos de aprendizaje del estudiante. Se integra la autoevaluación (al fin de cada bimestre mediante rúbricas) y la coevaluación (evaluación entre los estudiantes).

Durante los seis grados de educación primaria el enfoque de la asignatura de español es comunicativo y funcional basado en las prácticas sociales de lenguaje, es decir, que se trabajan diferentes ámbitos de la lengua como son: estudio, literatura y participación social. Así mismo dentro de los estándares de español, menciona uno

relacionado directamente con el objeto de estudio que se aborda en este documento:  
Producción de textos escritos.

Las reformas a los planes de estudio trajeron consigo cambios curriculares que trastocaron no sólo el trabajo con un programa, sino la vida en las aulas.

#### **4. Nuevo Modelo Educativo 2018**

El nuevo modelo educativo es el documento que “da continuidad a la Reforma educativa” que se ha implementado a partir del año 2012. Este modelo empezó a replantearse en el año 2014 anunciando que tanto la participación y opinión de diversos actores escolares; maestros, directores, supervisores, pedagogos, sin embargo, fue poca la población escolar que emitió su participación y no por el hecho de no querer hacerlo, sino por la falta de difusión de la supuesta consulta en las escuelas y por parte de las autoridades.

Con las pocas aportaciones que se hicieron, la SEP presentó un planteamiento para el modelo educativo en el año 2016. Éste se explica en cinco ejes: planteamiento curricular, la escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional de los maestros, inclusión y equidad y la gobernanza del sistema educativo, la organización de este nuevo modelo educativo teniendo como fin, “articular los componentes del sistema para lograr los aprendizajes de niños y jóvenes del país”. Cuando se imprime la primera propuesta (el plan piloto) del modelo en el año 2016, no hay mayor oposición de los actores escolares a pesar de que dicho programa se percibe muy ambicioso y fuera de la realidad en el ámbito educativo, ya que al igual que los planes y programas anteriores, este “Nuevo Modelo Educativo” muestra con mayor énfasis el enfoque por competencias empresariales basadas en tecnologías con el fin de preparar a los estudiantes a una cadena productiva en procesos de digitalización y sistemas computacionales por el que se rige, ahora ni las disciplinas ni el pensamiento memorístico sirven, lo que les sirven son las competencias que el estudiante pueda desarrollar en habilidades digitales y flexibles que se adapten a las exigencias de las empresas.

Este enfoque disfrazado de “humanista” parte desde la visión de un mundo globalizado y de constante cambio en desarrollo tecnológico y de conocimiento basado en el artículo tercero constitucional el cual establece el derecho a la educación en sentido armónico y social del alumno, así mismo este modelo miente al plantear dar mayor peso a las habilidades socioemocionales de los alumnos buscando que los niños y jóvenes sean “felices, perseverantes y resilientes ante cualquier situación”.

Otro punto que abarca dicho Modelo Educativo es disminuir la saturación de contenidos por medio de la interdisciplinariedad y la transversalidad de los temas para la articulación de los niveles educativos, cuando por el contrario es el modelo que tiene mayor carga al trabajo del docente, no sólo administrativa sino en los nuevos contenidos que se proponen con el aspecto de “autonomía curricular” en donde se deben de llevar a cabo talleres y proyectos de impacto social y actividades socio-emocionales con todos los alumnos de la escuela, disminuyendo horas en el resto de las asignaturas como es el caso de Historia, Geografía, Educación Física y Formación Cívica y Ética. Esta autonomía lleva el mensaje implícito en donde la escuela queda descentralizada del gobierno federal con el programa de escuela al centro, quedando a la deriva, autónomas en presupuestos, es decir, cada escuela deberá de satisfacer sus necesidades, sus recursos e incluso su personal docente.

### **C. Los cambios curriculares de los distintos niveles educativos**

Las reformas en educación básica iniciaron en el nivel preescolar en el año 2004, secundaria 2006 y primaria 2009 y el acuerdo 592 por el cual se establece la “Articulación de la Educación Básica” (SEP, 2011).

Todas estas reformas trajeron cambios entre los que apareció un enfoque por competencias, estándares curriculares, campos formativos, una organización curricular y pedagógica y una operación didáctica específica en las asignaturas; lo que pasó al docente, no sólo es una complicación laboral, sino de desempeño pedagógico.

## 1. Función de los estándares

De acuerdo con el plan de estudios 2011 (SEP, 2011) los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno, <sup>6</sup> estos indicadores abarcan lo que los alumnos deben de saber y ser capaces de hacer en los cuatro periodos que abarca en la educación básica, y son el referente para el diseño de instrumentos de evaluación externa, PISA (al término de la secundaria).

Respecto a los Estándares Curriculares de español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo (SEP, 2011). Se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio: Procesos de lectura e interpretación de textos, Producción de textos escritos, Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, Conocimiento de las características función y uso del lenguaje y Actitudes hacia el lenguaje.

Uno de ellos es objeto de estudio de esta investigación: *Producción de textos escritos*, en el cual menciona algunos elementos del lenguaje que los estudiantes deberían de usar a lo largo de su educación primaria, tales como:

- Comunica por escrito conocimiento e ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar.
- Escribe una variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos para una audiencia específica.
- Distingue el lenguaje formal y el informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.
- Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o tres fuentes.
- Describe y explica por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal.
- Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera convencional.
- Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y los emplea al redactar.

---

<sup>6</sup> Estándares curriculares. Los periodos se organizan de la siguiente manera: Primer periodo: abarca hasta el tercer grado de preescolar con una edad aproximada entre 5y 6 años. Segundo periodo: abarca hasta el tercer grado de primaria, con una edad entre los 8 y 9 años. Tercer periodo: abarca hasta el sexto grado de primaria, con una edad entre los 11 y 12 años. Cuarto periodo: abarca hasta el tercer grado de secundaria, con una edad entre los 14 y 15 años.

- Recupera ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente.
- Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores.
- Emplea ortografía convencional al escribir.
- Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales) (SEP, 2011, p.19).

## 2. Campos de Formación y Campos Formativos

Los Campos de Formación para la Educación Básica son: *Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.*<sup>7</sup>

Esta investigación se ubica dentro del campo de formación: Lenguaje y comunicación, el cual tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

A lo largo de la Educación Básica se busca que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

En la Educación Básica, el estudio del lenguaje inicial en preescolar y continúa en primaria y secundaria, propiciando oportunidades para que todos los alumnos avancen, de acuerdo con las particularidades de cada nivel educativo, en el uso del lenguaje y el desarrollo de competencias comunicativas (Acuerdo 592, 2011).

Los procesos del desarrollo y el aprendizaje infantil y constituyen los cimientos de aprendizajes más formales que construirán a lo largo de su trayecto escolar. En este nivel, los niños interactúan en situaciones comunicativas y emplean formas de

---

<sup>7</sup> Los campos de formación organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Además, encauzan la temporalidad del currículo sin romper la naturaleza multidimensional de los propósitos del modelo educativo en su conjunto. Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral (SEP,2011).



expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, lo que genera un efecto significativo en su desarrollo emocional, cognitivo, físico y social al permitirles adquirir confianza y seguridad en sí mismos, e integrarse a su cultura y a los distintos grupos sociales en que participan (SEP, 2011).

El trabajo desarrollado en las aulas bajo los campos formativos implicó una organización curricular y pedagógica distinta a la que se había llevado a cabo desde el plan 1993.

### 3. Organización curricular y pedagógica

La organización curricular del plan de estudios 2011 se representa mediante el mapa curricular por espacios organizados en cuatro campos de formación, que permiten ver de manera gráfica la articulación curricular. También se pueden observar las asignaturas que integran la educación básica en sus tres niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria, mismos que están divididos por estándares curriculares y por asignaturas.

**Figura 2. Fragmento del mapa curricular de la SEP plan 2011**

Estándares curriculares	1er periodo escolar			2do periodo escolar			3er periodo escolar			4to periodo escolar		
Campos de formación para la educación básica	Preescolar			Primaria			Primaria			Secundaria		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación			Español			Español			Español I, II y III		
	Segunda lengua: inglés			Segunda lengua: inglés			Segunda lengua: inglés			Segunda lengua: Inglés I, II y III		

Fuente: SEP, 2011

### 4. Operación didáctica propuesta en la RIEB

El diseño curricular “por competencias” está sujeto a un debate internacional e implica desafíos pedagógicos y didácticos. La interpretación del concepto de

competencias ha sido distinta entre las áreas y a menudo se ha reducido a indicaciones orientadas hacia la obtención de calificaciones. Aunque el enfoque pretende reforzar aspectos formativos, ha colocado a los maestros ante la falsa disyuntiva entre desarrollar competencias o promover la apropiación significativa de contenidos (CINVESTAV, 2008).

En la asignatura de español se plantea la necesidad de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje y el trabajo individual y colectivo dentro del salón de clases, para que el niño involucre diferentes modos de leer, interpretar y analizar textos y lo que se va a trabajar en un proyecto educativo y así el estudiante se aproxime a la escritura.

La SEP vende la idea errónea de que el trabajo por proyectos del que habla la asignatura de español es una “propuesta de enseñanza” que pretende lograr propósitos educativos, mediante acciones y recursos planeados y orientados hacia la resolución de un problema para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas. Sin embargo, esta propuesta es lejana a lo que se trabaja dentro de las aulas, ya que este tipo de “Trabajo por proyectos” no se acercan a la realidad del estudiante, ni mucho menos a sus intereses, sus actividades son secuenciadas y muy concretas con poca disponibilidad a modificarlas.

Al poner en práctica un proyecto implementado de la SEP con un grupo de primaria, se tienen que tomar como base los propósitos de español de educación primaria los cuales según el Plan y Programa de Estudio 2011(p. 16) son los siguientes:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

## **5. La transversalidad de la educación**

Al proponer el trabajo transversal se establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo. La propuesta de este trabajo permite que los docentes aborden en el aula situaciones concretas que se presentan en la convivencia escolar o en entornos cercanos a los estudiantes, y demandan la reflexión y el intercambio de puntos de vista para buscar solución a las mismas.

Con el término “transversal” se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretenden ocupen ciertos contenidos dentro de la estructura curricular de cada ciclo o nivel. Estos contenidos son concebidos como ejes que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo, de tal manera que en torno a ellos se articulan los temas de las diferentes áreas de formación (Oraisón, 2000, s/f).

La lengua es el contenido escolar transversal que se utiliza en todas las asignaturas y los contextos en donde se desenvuelve el estudiante. El abordaje de las diferentes disciplinas a través de textos orales y escritos implica la relación con un uso particular del lenguaje, con características que desafían la comprensión no solo por el uso de términos técnicos, como se señala generalmente, sino sobre todo por sus particularidades gramaticales y discursivas. El problema en común que suele resaltar en las escuelas se relaciona con una de las temáticas más críticas del sistema educativo, relevada a través de los diagnósticos e investigaciones realizados en los diferentes niveles: el escaso desarrollo de habilidades de lectura y escritura en los estudiantes (Moyano, 2011).

## **6. Lo que trajo la RIEB a los maestros**

El docente se enfrenta día a día a la realidad en las aulas educativas en donde se observan las carencias de la educación en México y a pesar de la gran diferencia de oportunidades que existen, se le exige trabajar la implementación de los modelos educativos por competencias así como de otras innovaciones que se asocian a éstos sin embargo esta tarea ha venido acompañada de carencias de acompañamiento formación e innovación en la práctica del docente, es decir, se le deja solo sin apoyo ni guía para trabajar los nuevos planes y programas que se han implementado con la reforma educativa.

“Ninguna reforma curricular puede mejorar la práctica pedagógica y sus resultados si enfrenta obstáculos derivados de la operación del sistema escolar” (CINVESTAV, 2008:4). Se decide apostar a los efectos positivos de evaluaciones estandarizadas a los docentes, exigirles aprobar exámenes que según en ellos se debe demostrar sus conocimientos teóricos y prácticos de los contenidos que se han de trabajar con los estudiantes en los programas de estudio. La incidencia de estos y otros factores en las condiciones escolares cotidianas constituyen un obstáculo a los esfuerzos individuales y colegiados de los docentes para cambiar sus modos de trabajo.

Los docentes se sienten inconformes, inseguros molestos con la elaboración de un currículo nacional para el nivel básico ya que no se considera la diversidad sociocultural del país de tal manera que garantice la equidad y la calidad de la enseñanza para todos (CINVESTAV, 2008). En las condiciones actuales, un creciente número de docentes y escuelas (multigrado, migrantes, telesecundarias, entre otros) deben cumplir con los requerimientos de programas curriculares diseñados para planteles con una organización “completa” y mayores recursos materiales y docentes. Los maestros y los equipos que intentan innovar para responder a las necesidades de las poblaciones atendidas en estos casos enfrentan normas y evaluaciones externas que ignoran su especificidad. El plan de estudios anunciado, entre otras medidas, agrava en lugar de atender este problema central.

Es en este contexto, en el que se inserta el objeto de estudio de este documento, la producción de textos, mismo que se definió con base en el Diagnóstico Específico realizado y del que se da cuenta en el siguiente capítulo.

## II. EN BUSCA DE LO DESCONOCIDO

A continuación, se presenta el diseño del Diagnóstico Específico (DE) que se llevó a cabo para la realización de la Intervención Pedagógica, la técnica, los instrumentos que se aplicaron y elementos que del método Investigación-Acción se emplearon. Se analizan los resultados que se obtuvieron de este diagnóstico, y se identifica el objeto de estudio sobre el cual se plantea este Proyecto de Intervención, y así abordar la problemática específica: producción de textos literarios.

También se menciona la metodología empleada en esta investigación, la Documentación Biográfico-Narrativa, que se retoma para dar a conocer y documentar la práctica docente.

### A. Todo problema tiene un inicio

La educación se encuentra en un momento de constante evaluación y rendimiento de cuentas a organismos internacionales y multilaterales, ajenos al campo educativo, tal es el caso de OCDE, BM y FMI debido a que existe una deuda económica externa que exige trabajar en el ámbito educativo por medio de un modelo económico denominado “por competencias”.

Mediante pruebas estandarizadas como lo es PISA, México se percibe como un país con bajo rendimiento en conocimientos matemáticos, lectura y científicos, comparado con potencias económicas en las cuales sí hay inversión en el ámbito educativo (Alaníz, 2009). Con los resultados obtenidos en estas pruebas, el gobierno mexicano acata las indicaciones de estos organismos y exige empatar los resultados de la educación mexicana con las de las otras naciones que están dentro de la OCDE, de ahí la implementación de las reformas.

Debido a esto se justifica en los planes y programas de estudio, un enfoque por competencias el cual busca que los estudiantes se preparen mental y socialmente para un futuro laboral, sirviendo a empresas desde edades muy tempranas, dejando a un lado el verdadero objetivo de la educación, el cual dichos planes mencionan, que es formar estudiantes críticos y reflexivos ante diversas situaciones. El programa educativo de la SEP (2011), contiene cuatro campos de formación, el que tiene que

ver directamente con el Objeto de Estudio de esta investigación es el de Lenguaje y Comunicación, ya que tiene como finalidad el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, ya que se busca que a lo largo de la educación básica los estudiantes desarrollen habilidades para comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, transformándolos y creando nuevos géneros y formatos, reflexionando individual o en colectivo acerca de ideas y textos.

## **1. Dándole la cara al problema**

Uno de los desafíos en la educación básica es la escritura, como competencia a desarrollar por el estudiante, debido a que es un proceso complejo que se aprende con la práctica y constantemente no se fomenta con algún sentido, comunicativo, atractiva e interesante con los niños dentro del salón de clases.

### **a. Conocer, es crecer**

En cuanto al Plan de la SEP (2011), en la escuela primaria se estudia la asignatura de español, la cual busca consolidar habilidades en los estudiantes, por medio de las prácticas sociales del lenguaje (se trabajan mediante tres ámbitos; estudio, literatura y participación social. Cada uno de estos contiene el nombre de la práctica que debe desarrollarse en cada proyecto), con pequeños proyectos, organizados por los contenidos que integran los programas de estudio en el cual se ven involucrados la producción e interpretación de prácticas escritas.

La escritura es una técnica que todo el mundo puede llegar a dominar en diversos niveles, según la diversidad y la bondad del aprendizaje, el momento en la vida en que se han comenzado a ejercitar, las técnicas apropiadas y el caudal de lecturas que cada uno haya podido reunir a lo largo de su vida (Lomas, 1999, p.75).

Una de las funciones más importantes que tiene la escuela es desarrollar en sus alumnos la habilidad de escribir, pero ¿cómo van a escribir, si los niños tienen poco interés en la escritura?

La lengua escrita es utilizada en todas las asignaturas escolares como una herramienta, debido a que gran parte del tiempo de clase es utilizado para leer y

escribir diversos tipos de textos, de los cuales los docentes (en su mayoría de los casos) son los que deciden qué se va a escribir con mera finalidad académica (haz un resumen de..., copia la página de la lectura, completa el mapa mental...). Con esto, intentan que los niños aprendan a producir textos de manera autónoma, narrativa y argumentativa. Los problemas tanto para la comprensión como para la producción de textos no disminuyen, debido a la percepción de los estudiantes en cuanto a la escritura, consideran que el escribir es una actividad aburrida, monótona y sin significado en su vida cotidiana. El conflicto inicia cuando el profesor le pide al estudiante que produzca un texto de cualquier tipo, (una carta, un cuento, paráfrasis...) y el niño no sabe cómo iniciar a escribir y qué secuencia seguir, incluso con los textos narrativos que son con los que mayor acercamiento tienen los estudiantes.

Una de las tareas básicas en el trabajo docente para desarrollar a los niños como productores de textos consiste en enfocarse a propiciar la evolución de nociones (espacio, tiempo y causalidad), mediante la reflexión sobre hechos o situaciones cotidianas y sobre las producciones orales con las cuales se enuncian, para pasar después a analizar la forma de plasmar esas ideas por medio de la escritura (Gómez, 1995, p.19).

Los docentes requieren ser el mediador entre la lengua y el estudiante, creando situaciones comunicativas reales de acuerdo con su experiencia y contexto en el que se desarrolla. Requieren buscar textos que despierten su interés, relacionados con su vida cotidiana y así motivarlo a encontrarle un sentido a la escritura, produciendo textos propios como medio de expresión de sus ideas y opiniones.

Se suele confundir a la escritura con la copia textual y se considera que, al hacerla, se está atendiendo a la problemática que presenta en la escuela. Este tipo de escritura está vacía, ya que el niño no reflexiona ni analiza lo que escribe, sólo se dedica a copiar.

“La producción de textos por los niños tiene que considerarse como un proceso dependiente del desarrollo general del niño, y de las oportunidades que se le brindan para que vaya descubriendo las características y formas de la expresión escrita” (Gómez, 1995, p. 20).

Es necesario que el niño comprenda que la escritura es un proceso que se desarrolla poco a poco con el tiempo y la práctica, sirve como medio de comunicación y expresión y no sólo se utiliza en el ámbito educativo, sino en toda su vida personal. El docente requiere despertar en el niño la necesidad de escribir, darle las bases necesarias para producir textos a partir de sus intereses y que descubra que esos textos tienen innumerables aplicaciones y utilidades en su vida diaria.

A continuación, se presenta el contexto de donde se realizó el Diagnóstico Específico que arrojó el problema donde se definió esta investigación.

### **b. Los “Acevedos”**

La escuela primaria “Jesús T. Acevedo” se encuentra ubicada en Av. Canal de San Juan #315 Col. Agrícola Oriental en la Delegación Iztacalco y colinda con la Delegación Iztapalapa en la Ciudad de México. Los niños viven en su mayoría en los alrededores de la institución. Asisten a ella por cercanía a sus hogares o bien por cercanía al trabajo de sus padres. Parte del colectivo docente vive en colonias cercanas a la escuela.

#### **1) Niños**

Los niños que asisten a la primaria “Jesús T. Acevedo”, provienen de diferentes colonias; Agrícola Oriental, Chinampac de Juárez, Reforma Educativa, Tepalcates y Leyes de Reforma 3ra sección. También hay estudiantes que asisten desde el Estado de México ya que el trabajo de sus papás queda cerca de la escuela. Esta zona se caracteriza por departamentos y unidades habitacionales. El número de los niños en la escuela es de 329 y los tipos de familia que destacan son; nucleares, monoparentales y extensas. Son niños caracterizados por el poco apoyo o acercamiento de sus padres a la escuela esto hace que desde pequeños sean autónomos y tengan en sus manos gran parte de responsabilidades; desde ir solos a la escuela, hacerse ellos mismos de desayunar, cuidar a los hermanitos, levantarse y preparar sus útiles, hasta quedarse solos en su casa o bien encargados con algún familiar o vecino, porque las figuras parentales trabajan o muestran pocas responsabilidades con sus hijos.



Se realizó el Diagnóstico Específico, a ambos grupos (A y B) aun siendo niños de tercer grado, con una edad aproximada de 8 años. Se puede observar que ambos grupos tienen dificultades para entablar diálogos, se arrebatan la palabra entre ellos al querer dar una opinión, tal vez sea porque son pocas las veces en que estos niños son escuchados o que sus maestras los dejan expresarse.

Dentro de las observaciones, se aprecia que las maestras tienen metodologías diferentes a la que plantea el constructivismo, no dejan participar fácilmente a los niños, los tienen categorizados por buenos, regulares o malos estudiantes y con base en estas categorías es como los sientan en filas. Por estas razones, se observa un grupo desunido en ambos salones, los niños se señalan entre ellos, se hablan con sobrenombres lo que genera un ambiente tenso. La mayoría de las veces tienen la puerta de su salón cerrada, la maestra decide cuando se abre y cuando no, se encierra a los niños a trabajar sólo dentro de ese mundo que consta de cuatro paredes.

## **2) Escuela**

La escuela como edificio consta de una construcción de dos plantas, cuenta con veintiún salones, de los cuales sólo se usan doce con grupo, un salón de UDEEI, un salón de biblioteca escolar, un salón de cómputo, un salón para materiales de educación física, una sala de juntas, un salón de bodega en donde se guardan los desayunos escolares, una de bodega de libros de texto, y un salón en donde se encuentran las oficinas de la Zona Escolar 426.

Cuenta con un patio en donde los estudiantes desarrollan actividades motrices y de educación física, dos canchas una de fútbol y una de basquetbol, sanitarios para niños, niñas y maestros, bebederos con agua potable para la hidratación de la comunidad escolar. Existen dos áreas verdes; un jardín botánico y una jardinera, en la cual se encuentran árboles que cada año protección civil llega a podarlos.

La institución es beneficiaria del programa de Desayunos Escolares, los cuales se reparten a diario entre los estudiantes por la cantidad monetaria de 50 centavos, siendo gran parte de la población escolar los consumidores. También existe una

Cooperativa Escolar, en donde los niños son socios con un peso en el primer año escolar, esto hace que en el mes de mayo sean repartidas las ganancias de la cooperativa y que cada niño reciba una cantidad monetaria por su aportación.

### **3) Docentes**

La organización de la escuela es completa; cuenta con un profesor para cada grupo, docentes de educación física, directivos y subdirectivas. Hay un director, doce maestros frente a grupo, dos docentes de Educación Física, una psicóloga de UDEEI, una trabajadora social, una subdirectora académica, una subdirectora administrativa y una maestra promotora de lectura.

En total son veinte docentes, de los cuales diecinueve tienen licenciatura terminada (entre ellas licenciatura en educación primaria, en educación física, pedagogía, psicología educativa y trabajo social.). Con maestría terminada hay cuatro maestras; tres frente a grupo (con maestría en educación básica UPN) y una en dirección.

La mitad de los maestros frente a grupo tienen entre 6 y 12 años de servicio, sus edades van entre los 28 y 34 años, es decir un grupo de maestros jóvenes. La otra mitad de los profesores frente a grupo varían en cuanto a sus años de servicio y edades, tres de ellos pasan los 30 años de servicio.

La relación entre los compañeros profesores, suele tener constantes problemas de comunicación, organización y malentendidos, lo que complica llegar a un consenso en cuanto a la toma de decisiones. El director presta poca importancia y atención a estos asuntos, cada vez se perciben más los problemas y la poca empatía entre compañeros, provocando que los padres de familia y alumnos lo noten y comenten que no todos los profesores se llevan bien.

Un problema que caracteriza a la plantilla docente es la ausencia de los profesores y el número de faltas injustificadas hasta por tres días seguidos, dejando a los estudiantes sin clases. Estos hechos han tenido como consecuencia que exista poco reconocimiento por parte de la comunidad hacia los docentes.

#### **4) Padres de familia**

Gran parte de la población que integran los padres de familia son personas cuyas edades están por debajo de los 40 años. Tomando como base la muestra los 18 estudiantes de cuarto grado, se identificó en el aspecto familiar que las madres de familia tienen un nivel de estudios de licenciatura, mientras que el de los padres es secundaria. Por este dato, se aprecia que ellas tienen mayor nivel de estudios académicos.

En esta misma muestra se identificó que la mayoría de los niños tienen familias nucleares, conformados por: papá, mamá e hijos, el resto de los niños tiene familias monoparentales (en donde la madre es la figura responsable y proveedora de los recursos económicos) o bien familias extensas (mamá, papá, tíos, abuelos, primos).

Algunos padres y madres de familia trabajan en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) del plantel oriente, donde fungen cargos como maestros, secretarios, administrativos o de limpieza. Esto influye en las faltas de los niños, ya que, a partir de junio, la comunidad escolar del CCH sale de vacaciones antes que los estudiantes de educación básica y los padres de familia dejan de llevar a sus hijos a clases.

Dentro de las familias nucleares, ambos padres trabajan y los estudiantes se quedan encargados con algún familiar o vecino. Los trabajos que más destacan de esta población son: albañiles, chofer de transportes públicos, chofer de uber, secretarias, cocineras, señoras de limpieza en casa, policías, trabajadoras de plazas o centros comerciales y comerciantes, también existen casos en donde la que trabaja es sólo mamá y papá se queda a cargo de casa y de los hijos.

Cuando son solicitados por parte de la escuela, los padres de familia asisten, en caso de no ser el padre, va el tutor o bien algún familiar, así mismo suelen participar en eventos escolares como son los festivales, las juntas, reuniones de firma de boletas.

En su mayoría, cumplen con los materiales que son solicitados durante el ciclo escolar, sin embargo, no suelen revisar constantemente los cuadernos de sus hijos, ni apoyarlos en tarea, debido a la falta de tiempo.

### c. Selección de los participantes

Para realizar un Diagnóstico Específico, fue necesario llevar a cabo un muestreo, el cual de acuerdo con Münch (2009), es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinadas características en la totalidad de una población, a partir de la observación una parte o muestra.

El tipo de muestreo que se empleó fue no probabilístico de tipo decisional en donde “la selección de elementos depende del criterio del investigador” (Münch, 2009, p.113). El universo de estudiantes que se investigó se compuso por 60 niños de tercer grado, de edad aproximada entre 8 y 9 años ya que es el total de estudiantes que hay entre los dos grupos de la escuela. La muestra es subconjunto de la población o parte representativa (Tapia, 2000). En este caso fue de 18 niños. Se decidió, tomando a nueve estudiantes de cada grupo de tercero, representando el 30% de la totalidad.

Se establecieron cantidades para las diferentes categorías del universo, quedando a disposición del investigador la selección de unidades, de los 18 estudiantes, 9 de cada grupo; 3 de nivel alto de escritura, 3 de nivel medio y 3 de nivel bajo (ver figura 1), según los registros que cada docente de tercer grado (A y B) obtuvieron al aplicar la prueba del Sistema de Alerta Temprana.<sup>8</sup> Esto con la intención de tener una muestra representativa de los estudiantes.

**Figura 3. Conformación de la muestra**

NIVEL \ GRUPO	3° A	3°B
ALTO	3	3
MEDIO	3	3
BAJO	3	3
TOTAL	9	9

<sup>8</sup> El SISAT (Sistema de Alerta Temprana) es un conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que fueron diseñadas para obtener información oportuna de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes claves o de abandonar sus estudios.

Con la muestra seleccionada y las categorías del universo, se pudo llevar a cabo el Diagnóstico Específico.

## **2. Conocer la realidad, implica pensar en cambios**

Un diagnóstico, desde el punto de vista de Cembranos (1989), trata de conocer la realidad donde se actúa para saber en qué cambiarla y cómo hacerlo. Tomando como referencia que conocer es transformar.

Por su parte Moya, 1996 dice que es la identificación y análisis de una situación o problema real. Es una investigación que permite a la comprensión en la cual se describen y explican los problemas que lo originan. Es decir, que para poder realizar un diagnóstico hay que partir de la realidad en la cual están inmersos los estudiantes y analizar e interpretar el problema que se está seleccionando para esta investigación es; la escritura.

El Proyecto de Intervención que se desarrolló, requirió aplicar un Diagnóstico Específico, debido a que se está realizando en un campo específico de la lengua; producción de textos escritos.

“El Diagnóstico Pedagógico es considerado, como un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos, considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación e incluye una intervención educativa” (Buisán y Marí, 2001, p.1).

En la elaboración del Diagnóstico Específico de la problemática se consideran aspectos del método Investigación-Acción (Latorre, 2013), tales como la observación, el registro de datos en un diario de campo.

### **a. Técnica**

Las técnicas para la recogida de información permiten reducir de un modo sistemático e intencionado, la realidad social que pretende estudiar, la práctica profesional de los docentes, a un sistema de representación que resulte más fácil de tratar y analizar (Latorre, 2013).

La observación y la entrevista son dos técnicas de recogida de información para el trabajo de investigación, sin embargo, la única que se utilizó para este trabajo es la observación, que consiste en percibir lo que sucede alrededor, los datos que se recogen mediante la observación permiten identificar información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. “La diferencia entre la observación cotidiana y la que tiene fines científicos radica en que esta última es sistemática y propositiva” (Álvarez y Gayou, 2003, p.104).

Para la intervención que se está llevando a cabo, se empleó la observación no participante, debido a que el observador no debe de alterar la realidad de los estudiantes, requiere mantenerse al margen del fenómeno que se estudia, ser un espectador pasivo y sólo dedicarse a registrar información y así obtener la mayor veracidad y objetividad posible.

## **b. Instrumentos**

Para realizar el Diagnóstico Específico en el campo de la lengua acerca de producción de textos, se diseñaron instrumentos para aplicar a diversos actores escolares; estudiantes, docentes y padres de familia. Es necesario resaltar que estos instrumentos tienen como fin conocer la concepción y el acercamiento que existe entre cada uno de estos actores con la escritura. Se indaga en maestros, y padres por la relación que tienen directamente con los estudiantes, no porque sean sujetos directos de la investigación.

### **1) Diario de campo**

El primer instrumento que se toma en cuenta para la elaboración del Diagnóstico Específico es el diario de campo. El diario como técnica de recogida de información en investigación-acción puede ser estructurado, semiestructurado o abierto según el formato. Este instrumento recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido, aportando información de gran utilidad (Latorre, 2012).

El diario que aquí se presenta está basado en el modelo propuesto por Bertely (2000). Su formato está dividido en tres columnas (hora, inscripción e interpretación),

además de los datos generales (lugar y fecha, nombre de la escuela primaria, grado, tiempo de observación y nombre del observador). El propósito del diario del profesor es escribir los aspectos que considera importantes y sobresalientes de su entorno escolar y dar una interpretación a estos aspectos, con la intención de reflexionar qué es lo que pasa en su práctica docente.

## **2) Estudio socioeconómico**

El segundo instrumento que se elaboró fue el estudio socioeconómico, el cual Corporativo Serca (2009), plantea que un estudio socioeconómico es un trabajo de investigación por medio de un cuestionario que permite conocer el entorno económico y social de una o varias personas (en este caso de los estudiantes), tales como su situación económica actual, su forma de vida, su entorno familiar y social. En este caso sirve para poder conocer el ambiente en el cual están inmersos nuestros estudiantes.

Este instrumento se dirigió a los padres de familia o la persona a cargo del menor. Los aspectos en los que está organizado son cinco: datos generales, familiares, vivienda, aspectos económicos y datos de salud y condición del alumno (ver anexo 1). Los resultados de los datos generales que se obtuvieron indican que más de la mitad de los niños que acuden a esta escuela pertenecen a la alcaldía Iztapalapa, a pesar de que la escuela se encuentra en la delegación Iztacalco, en su mayoría de estos estudiantes provienen de la colonia Unidad Ejército Constitucionalista de los cuales, así en su totalidad de familias de la muestra cuentan con servicios básicos en su colonia; agua, drenaje, electricidad, pavimento, alumbrado público y centros recreativos. Por esta razón de cercanía la mitad de la población estudiantil de la muestra llega a la escuela caminando, tardando de 10 a 15 minutos, la otra mitad está distribuida con el uso de transporte público y privado (incluyendo motocicletas, bicicletas y taxi).

Con base en los resultados la mayoría de las familias están conformadas por papá, mamá e hijos, es decir familias nucleares, el resto de los niños tiene familias monoparentales o bien familias extensas. La mamá es en el mayor de los casos, el

actor responsable del apoyo en tareas y son muy pocos los estudiantes que realizan alguna actividad extra después de clase entre las que se encuentran talleres de artes plásticas, deportes y clases de inglés, el resto de los niños juega videojuegos o pasan el tiempo viendo televisión.

Respecto a las horas que pasan a la semana los padres de familia con sus hijos, el 30% contestaron que pasan más de 20 horas a la semana con ellos esto indica que los niños pasan mucho tiempo solos sin la compañía de sus padres o bien a cargo de otros familiares.

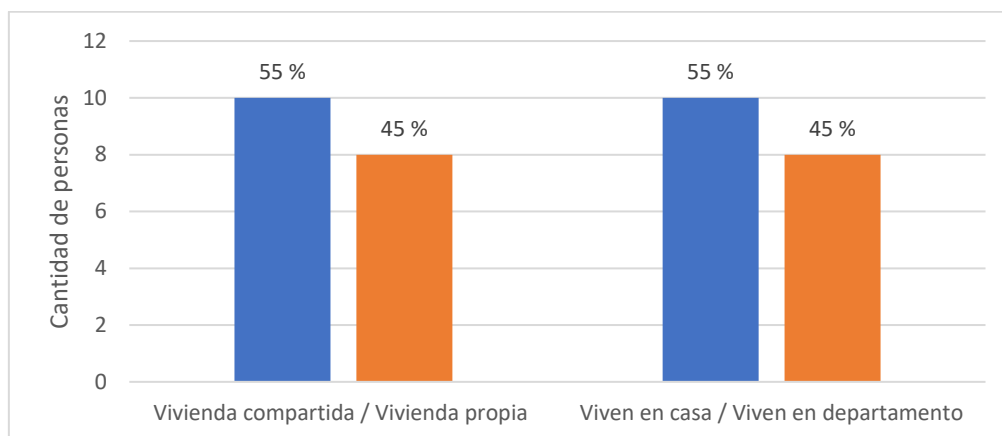
Al pedir que enumerarán la actividad que más realizaban con sus hijos los fines de semana, la mayoría de los padres indicó que visitaban familiares, el resto en porcentajes menores contestaron que veían televisión, realizaban labores domésticas, hacían ejercicio y por último asistían a eventos culturales o de recreación, con esta respuesta es evidente que los tiempos libres de fin de semana prefieren emplearlos en actividades de descanso o en familia y son pocos los que invierten tiempo y presupuesto en actividades culturales.

En cuanto a los servicios médicos, casi la mitad de los participantes contestó que está afiliado al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el resto en porcentajes menores al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Seguro Popular y Servicio Particular.

Respecto a los datos de la vivienda (ver figura 2), el instrumento arrojó los siguientes resultados, la mitad de las familias tienen una vivienda propia, el resto de las personas rentan o viven con familiares. Gran parte de las familias habitan casas y el resto departamentos, por ello existe un gran número de niños que no tienen espacio para ejercer actividades motrices en casa y esa falta de motricidad se ve reflejada en las aulas ya que presentan dificultad en clases de educación física o en actividades de coordinación y lúdicas.



**Figura 4. Gráfica sobre la vivienda**



En el aspecto económico de este instrumento, el padre de familia es la figura familiar que salió con mayor selección en respuesta al responder que solventa los gastos familiares, en menos porcentaje se encuentran ambos actores: papá y mamá.

### **3) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio**

El tercer instrumento fue una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (ver anexo 2). Este instrumento fue aplicado a los niños de cuarto año. Su intención fue conocer el nivel en el que se encuentran los estudiantes con respecto a la problemática de trabajo; producción de textos.

La estrategia se basó en dar a los niños un material impreso con dos ilustraciones de un mismo cuento, para que, con base en ellas, realizaran de manera escrita un cuento. Para evaluar esta estrategia se elaboró una rúbrica con indicadores (ver anexo 3), la cual es “un conjunto de criterios expresados claramente en una escala que define para los niños/educadores el qué se considera un desempeño aceptable e inaceptable” (Malagón y Jara, 2005). Los criterios de esta rúbrica toman de referencia las herramientas que brinda el SISAT (Sistema de Alerta Temprana) ofrecido por la SEP, para la producción de textos (ver anexo 4).

#### **4) Cuestionarios**

El último instrumento que se aplicó fueron los cuestionarios. Sampieri (en Gayou, 2003), hace mención que es el instrumento más utilizado en recolectar datos. Se realizaron 3 cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, uno para estudiantes, el segundo para padres de familia (ver anexo 5), y el último para docentes (ver anexo 7).

##### **a) Cuestionario para estudiantes**

El cuestionario para los estudiantes (ver anexo 6), indagó acerca de su familia, de las personas que conviven con los niños, las actividades que realizan en casa y por último de la escritura en la escuela y los tipos de texto que más llaman su atención. Este cuestionario se integró por 20 preguntas, de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados (ver figura 5).

Un porcentaje mayor a cuarenta, indica que los niños viven con mamá, papá y hermanos, es decir, que la mayoría de las familias son nucleares, este resultado coincidió con el cuestionario que se aplicó a la muestra de padres de familia. La mayoría de los pequeños, se quedan a cargo de mamá al salir de la escuela, siendo el actor principal (con el mismo porcentaje) con el cual los estudiantes realizan sus tareas. Al indagar acerca del lugar en donde los niños realizan sus tareas, la mayoría escogió la sala, seguido con porcentajes menores el comedor y por último la cama. Respecto al momento en que realiza la tarea el estudiante, los porcentajes se empataron cuando contestaron que la realizan llegando de la escuela, algunos por la tarde y la menor parte del grupo en la noche. Estos datos arrojan que los niños cuentan con el apoyo de los padres de familia y esto refiere que es un grupo que suele cumplir con trabajos y tareas que se dejan en casa.

Casi en la totalidad de los pequeños, desayunan antes de ir a la escuela, siendo pan y leche el alimento que más consumen antes de salir de casa. Más de la mitad de los estudiantes contestó que durante el recreo comen el lunch que su mamá les manda, el resto consumen comida de la cooperativa escolar o bien, el lunch que les compra su mamá fuera de la escuela. Es decir, gran parte de la comunidad escolar lleva

lunch desde casa, se considera más nutritivo e higiénico que la comida de cooperativa escolar.

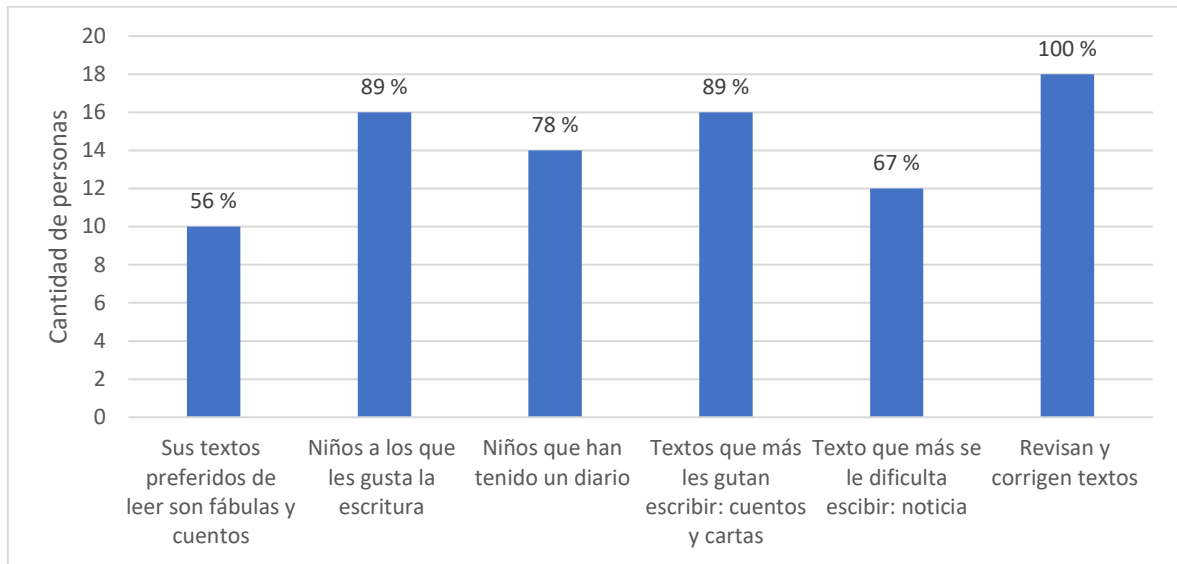
Sobre la pregunta ¿qué pasa cuando te portas mal? Los niños contestaron que sus papás platican con ellos, algunos reciben castigos como que les quitan el celular, la tableta o los videojuegos y en una minoría reciben golpes como sanción.

Acercas de los textos que le gustan leer a los niños, en su mayoría contestaron que los cuentos y fábulas, seguidos por las historietas y los poemas, los textos con los que tienen mayor acercamiento los alumnos son los narrativos. No obstante, más de la mitad del grupo, contestó que casi no lee en su casa, y los que lo hacen son entre 10 y 20 minutos, esto significa que son pocos los estudiantes que leen y los que lo hacen, le dedican muy poco tiempo. Con esto es visible que casi no se fomenta la lectura en el hogar, existiendo congruencia en la pregunta ¿alguien lee contigo en casa?, en la cual el 66% de los estudiantes contestó que no, el resto de las respuestas señalaron que la persona que lee con ellos en casa es su mamá.

Respecto a ¿te gusta escribir?, más del 80 por ciento de los estudiantes contestó que sí y al preguntar por qué, los niños expresaron que con la escritura aprenden a comunicarse y mejoran su letra, así mismo todos contestaron que es importante aprender a escribir. El 77% de los pequeños aseguran que escriben en su casa y que por lo regular lo hacen al hacer las tareas, el mismo porcentaje señaló que en algún momento de su vida han tenido un diario, con estos resultados se puede deducir que los niños tienen un mayor acercamiento a la escritura que a la lectura. Para conocer acerca de los tipos de texto que más les gusta escribir a los niños, casi en su totalidad contestaron que les gusta hacer cartas y cuentos, sin embargo, los resultados arrojaron que el texto que más difícil les resulta escribir son las noticias.

Por último, todos los estudiantes respondieron que consideran necesario revisar y corregir sus textos antes de que alguien más los lea y entre sus respuestas escribieron que es necesario para no equivocarse tanto al escribir y que para que sus textos se entiendan.

**Figura 5. Gráfica de la relación del estudiante con la escritura**



### **b) Cuestionario para docentes**

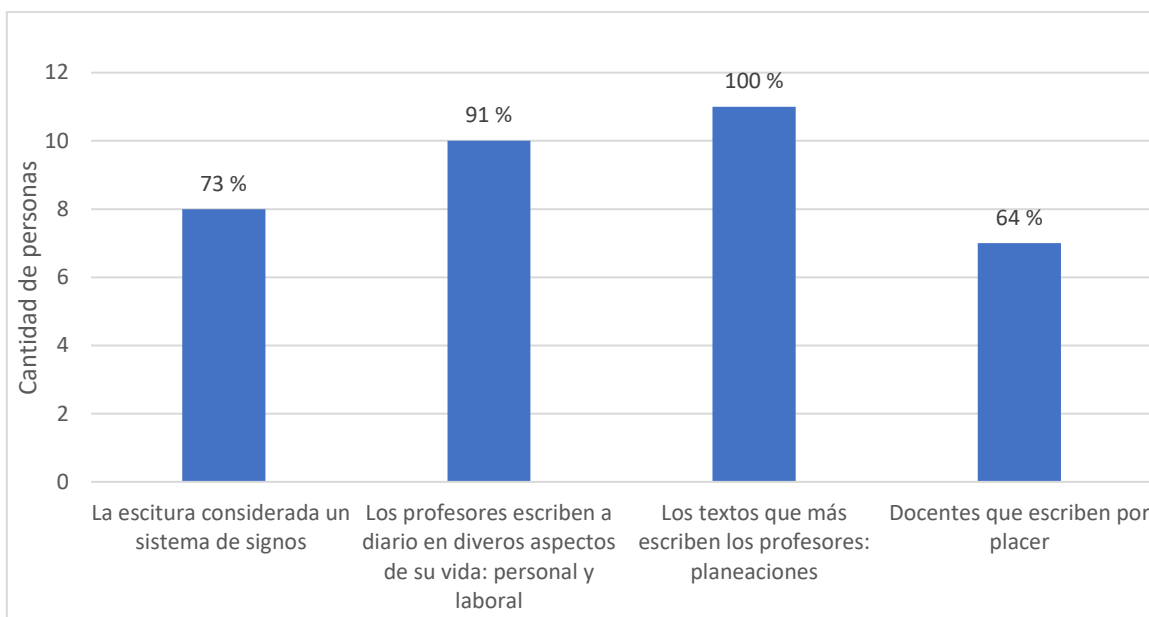
Se conformó por sus datos generales; formación académica, años de servicio frente a grupo, institución de egreso, pero también retomaba el tema de la lectura y la escritura, las estrategias que trabajan en clase para la producción de textos, la escritura en su aspecto personal y su importancia dentro y fuera del aula de clases (ver anexo 7).

Este instrumento se aplicó con el fin de conocer la concepción que tiene el maestro con la escritura y cómo la trabaja con sus estudiantes (ver figuras 6 y 7).

La mayoría de los maestros considera a la escritura como un sistema de signos que se emplea para comunicar ideas, opiniones y expresar sentimientos, el resto de los profesores la considera como un medio de comunicación que se debe de trabajar en la escuela. Todos los docentes de esta institución comentan que les agrada escribir, opinan que por medio de este sistema pueden definir sus ideas, expresar sus sentimientos y comunicarse. En su totalidad aseguran que escriben diario en diversos ámbitos de su vida cotidiana (personal y laboral), el restante dice que no escribe mucho, ya que por lo regular lo que escribe son cosas referidas al trabajo.

Dentro de los textos que más escriben los maestros están las planeaciones y los recados. Hay que considerar que las planeaciones y gran parte de las notas son textos que se escriben dentro de un ambiente laboral, y sólo de manera libre o por placer, el 63% de los docentes escribe cartas.

**Figura 6. Gráfica de la concepción y práctica de la escritura en los maestros**



Es posible que los maestros no estén muy socializados con la escritura por placer debido a que también no se practica una lectura por gusto, y como se mencionó al inicio, ambos procesos (lectura y escritura) van de la mano, ya que son el complemento uno del otro. Los resultados de este cuestionario arrojan que poco más de la mitad de los docentes leen de 1 a 5 libros al año, mientras el resto leen de 6 a 10 libros, lo que se considera que es una buena estadística de lectura. Respecto al tiempo que se le dedica a la lectura por placer al día, la mayoría contestó que leen de 31 minutos a 1 hora.

Al preguntarles a los profesores acerca de si consideran que a sus estudiantes les gusta leer, casi en su totalidad contestaron que sí, porque les emociona, les ayuda a estimular su imaginación y porque lo practican a diario en la escuela, el restante dijo que no les gusta leer debido a que no hay un interés por parte de ellos.

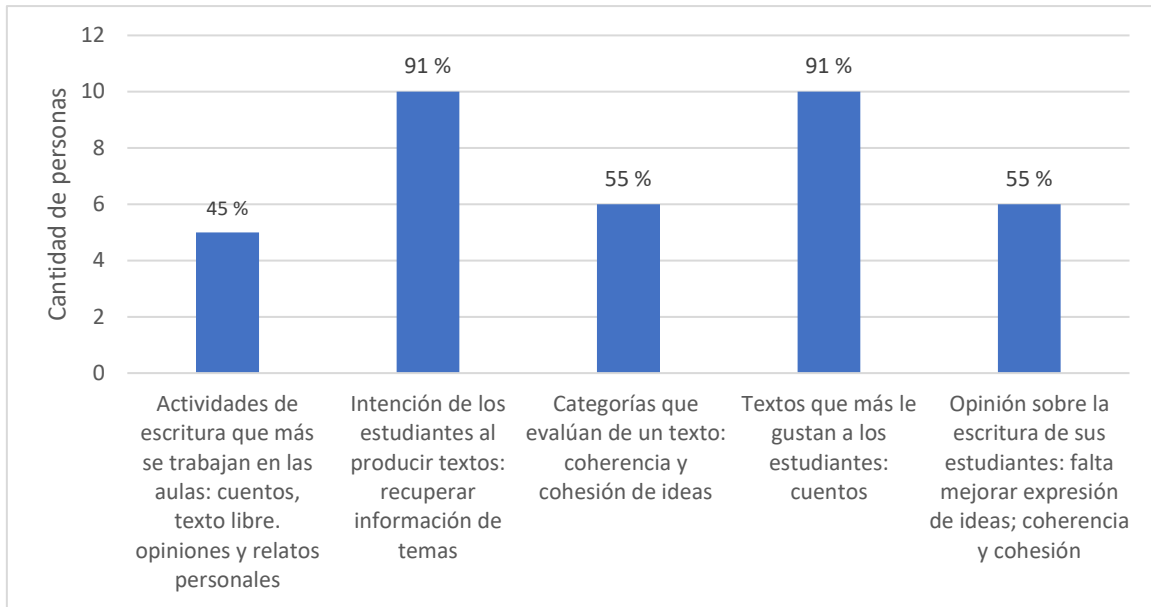
Con respecto al tema de la escritura, todos los docentes consideran importante que los alumnos la trabajen en la escuela primaria, coinciden en que es una habilidad que desarrolla sus competencias comunicativas, además que aprenden a expresar sus ideas y sentimientos. Las actividades de escritura que más trabajan son los cuentos cortos, el texto libre y la escritura de las opiniones.

Al cuestionarles sobre la intención de sus estudiantes a la hora de producir textos en las clases, el 90% contestó que sus niños escriben para recuperar información de temas, ser evaluados y para expresarse, el resto contestó que sus pequeños escriben para socializar. El 54% de los profesores considera que los aspectos de mayor importancia para evaluar un texto son la coherencia y cohesión de las ideas, el otro resto opinó que es más importante que sus alumnos aprendan a expresar sus ideas.

Respecto a los textos, los docentes consideran que los que más les gustan a los estudiantes, son cuentos, obras de teatro y poemas, después destacan los periodísticos noticia, artículo de opinión, reportaje y entrevista. Este dato coincide con lo arrojado por el cuestionario que se les realizó a los niños en donde plasman que el texto que mayor les presenta dificultad es la noticia y el que más les gusta es el cuento.

Al preguntarles su opinión respecto a la escritura de sus estudiantes, el 54% de los maestros contestó que falta mejorar su expresión de ideas, la coherencia y cohesión de sus textos, los restantes opinan que sus pequeños han tenido avances significativos en este ciclo escolar. Dentro de la escritura de los niños, los docentes identifican como mayores dificultades, la redacción (cohesión y coherencia de sus ideas), la caligrafía y ortografía.

**Figura 7. Gráfica sobre la opinión de los docentes respecto a la escritura**



En la pregunta ¿cómo podría mejorar la escritura de sus alumnos?, el 54% de los docentes dice que, proporcionando patrones de letra, diferentes ejercicios de caligrafía y actividades de extensión de escritura, mientras que el resto contestó que con actividades interesantes para los niños que los motive a expresar sus ideas. Estos instrumentos se aplicaron con el fin de conocer el concepto y acercamiento que tiene la comunidad escolar con el tema de la escritura.

Con los análisis de los instrumentos que se aplicaron, se pudo realizar una evaluación del Diagnóstico Específico e identificar el problema que se abordará en la intervención.

### **c) Cuestionario para padres de familia**

A pesar de que el objeto de estudio es la producción de textos escritos, se indagó sobre la lectura, porque ambos procesos van de la mano. Si los individuos leen, es más propenso que la escritura se les facilite debido a lo que aprenden y conocen con la lectura.

Este instrumento incluía preguntas respecto a la importancia de la lectura y escritura, así como su acercamiento dentro y fuera de la escuela (ver anexo 5). Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes; al indagar sobre las actividades que realizan

en su tiempo libre la mitad contestó que lo invierte en redes sociales y viendo televisión, el resto en la limpieza del hogar, y cinco personas contestaron que en actividades recreativas como hacer ejercicio y leer. Con estos datos se puede comprobar que muy pocas personas le dedican su tiempo libre a la lectura y que prefieren hacer otro tipo de actividades, por lo que, no hay un acercamiento ni un fomento de la lectura ni de la escritura en casa.

Al preguntar a los padres de familia acerca de si les gusta leer, en su mayoría contestó que sí, obteniendo que más de la mitad de los participantes dedican algún tiempo a la lectura por placer al día (contradicción con la respuesta anterior “¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?”), en la cual el mínimo porcentaje se dedicaba a leer. Un bajo porcentaje (menor de la mitad) dice que leen de 10 a 30 minutos diarios. Sin embargo, estas respuestas caen en contradicción ya que no coinciden con las preguntas de la misma categoría de lectura.

La totalidad de la muestra, consideran a la escritura importante dentro y fuera de la escuela porque es un medio para aprender a expresarse y comunicarse. Más de la mitad de los padres de familia opinan que los textos escritos en la escuela aportan una enseñanza, conocimiento y aprendizaje como medio de expresión y comunicación, además de que es bueno que a edades tempranas se vaya aprendiendo, así mismo consideran que estos textos ayudan a los alumnos a mejorar su escritura (caligrafía y ortografía) y a expresar sus puntos de vista.

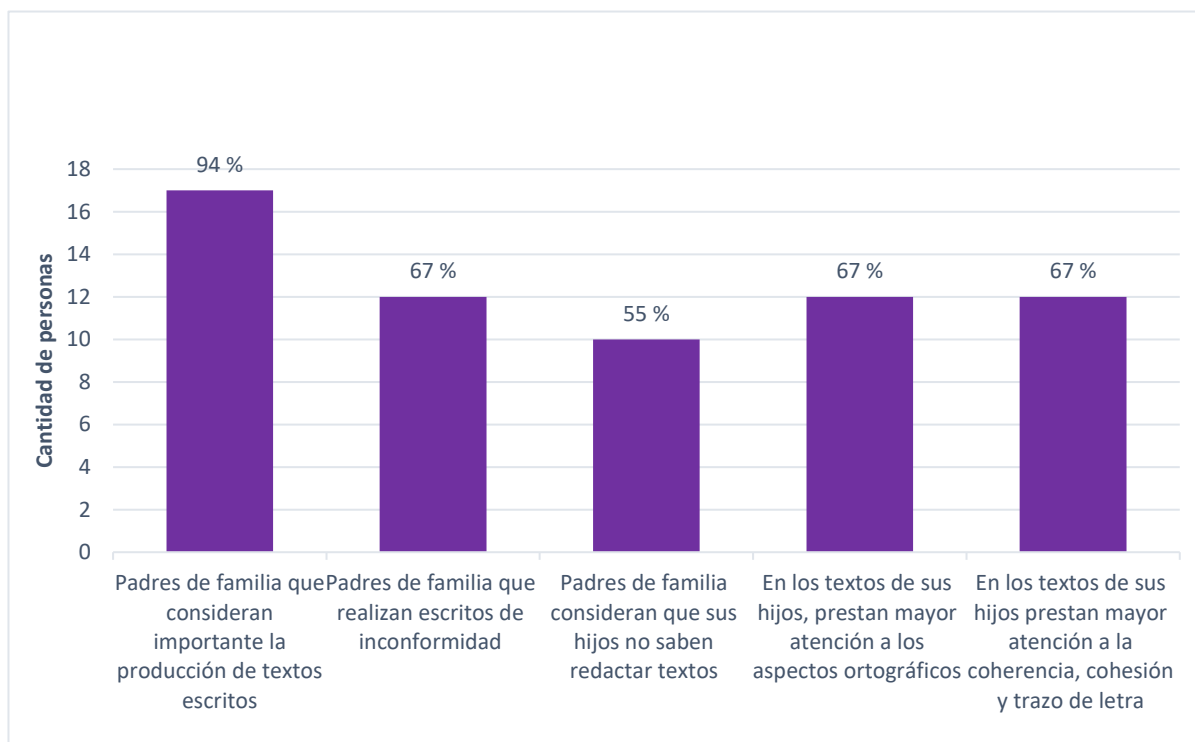
En la pregunta ¿Cuándo usted tiene alguna inconformidad, realiza escritos? Sólo el 61% de los cuestionados contestó que sí realizan escritos, en los cuales expresan sus opiniones, inconformidades y las posibles soluciones que ellos plantean. El 44% de los padres de familia piensan que sus hijos no saben redactar textos y consideran que la escuela es el único lugar y el más indicado para que ellos aprendan a escribir correctamente. En cuanto a la lectura, el 38% de los participantes contestaron que tienen de 11 a 20 libros para la lectura en casa por placer, estos no contemplan guías de estudio ni libros de texto. Este porcentaje y la cantidad de libros con los que cuentan, indica que los niños tienen poco acceso a lectura en casa y por la misma cuestión, la escritura no es una práctica cotidiana en casa.



El cuento es el texto al que la mayoría de los estudiantes tienen acceso en casa, seguidos de periódicos y revistas científicas. En la pregunta ¿Qué tan seguido escribe usted? El 44% de los participantes contestó que escriben diario, el resto que lo hacen pocas veces a la semana, al mes e incluso; casi nunca. Los textos que más escriben son recordatorios, recados, mensajes de texto y notas, aunque también incluyeron en un menor porcentaje las listas de compras. Los padres de familia contestaron que lo que más prestan atención de cuando escriben sus hijos es en la ortografía, aunque los aspectos de la coherencia y cohesión del texto, así como el trazo de la letra también tuvieron altos porcentajes (66%), sin embargo, los aspectos de expresión de ideas quedaron de lado.

En la última pregunta del cuestionario, casi en la totalidad, los padres de familia contestaron que ayudan a sus hijos para realizar escritos en la escuela y sólo el 5% contestó que él le hace los escritos o textos que se le piden entregar en la escuela.

**Figura 8. Gráfica sobre la concepción y práctica de la escritura**



### **c. Evaluación del Diagnóstico Específico**

Con base en el análisis de los resultados arrojados por los instrumentos aplicados se pudo identificar la problemática a trabajar durante esta intervención y mediante la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio, la cual consistió en que los estudiantes escribieran un cuento siguiendo la secuencia de dos imágenes, se pudo observar que los niños no conocen la estructura (planteamiento, nudo, clímax y desenlace) ni las características de los cuentos (ficción, personajes, secuencia temporal y causal, narrador) y por lo mismo sus textos carecen de legibilidad y cohesión de ideas ya que se les dificulta crear textos auténticos.

Con el cuestionario que se aplicó tanto a los estudiantes, se confirma que los niños tienen poco acercamiento a la lectura y a la escritura debido a que no le dedican tiempo constante en casa a dichas actividades, en su mayoría solo leen y escriben cosas que tengan que ver con la escuela; como es el caso de las tareas y no lo hacen por placer o iniciativa propia.

A pesar de que los docentes consideran a la escritura como un sistema de signos que se emplea como medio de expresión y comunicación y que es fundamental trabajar en la escuela, se ha abordado erróneamente, debido a que no se ha trabajado la producción de textos auténticos en el aula, sólo se ha trabajado la escritura a través de estrategias metodológicas motrices y de reproducción de textos con copias, dejando a un lado la escritura libre, creativa y auténtica.

Los padres de familia consideran que leer y escribir son actividades de suma importancia para sus hijos, ya que la escritura la consideran un medio de comunicación de ideas y sentimientos, sin embargo, delegan la responsabilidad total a la escuela para que sus hijos dominen estas actividades.

Como consecuencia a su poco acercamiento a la escritura libre y creativa, los niños requieren atender diversas propiedades de la escritura y el texto narrativo- literario (cuentos y poemas) que fueron los que más llaman su atención basándose en los

resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes como son la estructura del texto, secuencia temporal y causal y los hechos y acciones de los personajes.

Es necesario ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades intelectuales tanto en lectura como en escritura; el análisis de información, razonamiento lógico y la distinción de datos e interpretación del lenguaje, y cualidades en la en su escritura como; coherencia, cohesión, corrección y repertorio (léxico, sintaxis, puntuación).

Con la técnica de observación no participante y la aplicación de los diversos instrumentos que se llevaron a cabo, se encontró que los niños pertenecen a un contexto en el cual no se presta mayor atención a las actividades escolares ni culturales tanto por la falta económica, como por la falta de tiempo de los padres de familia.

Las actividades que realizan en tiempos libres son visitar familiares y muy pocas son destinadas a visitas culturales o bien a actividades extracurriculares después de clases. Tienen poco acercamiento tanto a la lectura como a la escritura de diversos tipos de textos, sintiéndose poco atraídos a la hora de escribir, ya que el único lugar en que lo hacen constantemente en la escuela y por lo general son para actividades que tienen que ver con una calificación cuantitativa. Los textos que más les gustan y llaman la atención son los narrativos como los cuentos y poemas y los que menos son los informativos como las noticias.

Los problemas que se identificaron en la escritura de sus textos son: la omisión de grafías, coherencia y expresión de ideas, ortografía e incluso escritura en espejo, de ahí que se puede hacer el siguiente planteamiento.

### **3. Planteamiento del problema**

Los estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”, turno matutino, en Iztacalco, ofrecen dificultad en la producción de textos literarios (cuento y poema) debido a que carecen de diversas estrategias para construirlos entre ellas conocer la estructura y sus características narrativas. En el caso del cuento, la secuencia temporal y causal de las acciones y los personajes, además de aspectos

de la escritura como la coherencia, cohesión, corrección y repertorio (léxico, sintaxis y puntuación). En los poemas: su estructura y sus características versales (rima). Esta situación aumenta cuando los docentes se limitan a trabajar la escritura a través de ejercicios motrices de reproducción de textos. A pesar de que los padres de familia consideran a la escritura como un medio de expresión, delegan a la escuela la responsabilidad de trabajar la producción de textos.

#### **a. Preguntas de indagación**

A continuación, se presentan las cinco preguntas de indagación que guían el proyecto de intervención. La primera se plantea de forma general y el resto son específicas.

- ¿Qué estrategias contribuyen a producir textos literarios (cuentos y poemas) en los estudiantes de 4° de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”?
- ¿Cómo se favorece la producción de cuentos, bajo el interés de los participantes, en los niños de 4° de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”?
- ¿Qué tipo de estrategias son pertinentes para trabajar la estructura del cuento, en los estudiantes de 4° de primaria?
- ¿Cómo sensibilizar la producción de poemas bajo el interés de los participantes, en los niños de 4° de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”?
- ¿Qué clase de escritura desarrollar para trabajar la estructura de los poemas en niños de cuarto de primaria?

#### **b. Supuestos Teóricos**

Los cinco supuesto teóricos pretenden contestar las preguntas planteadas anteriormente. El primero es general y el resto son específicos del objeto de estudio.

- La producción de textos literarios (cuentos y poemas), se logra mediante la aplicación de estrategias creativas y lúdicas desde el marco de Pedagogía por Proyectos, en los estudiantes de 4° de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”.

- La producción de cuentos se favorece partiendo del acercamiento lector a este tipo de textos narrativos, que sean del interés y a través de mediadores culturales como: cuentacuentos, la biblioteca del aula y la creación de rincones en cuarto grado.
- La aplicación de estrategias lúdicas y creativas permiten orientar el conocimiento sobre la estructura de los cuentos y su producción textual, en los niños de cuarto grado de primaria.
- La producción de poemas se promueve al acercar a los niños a la lectura de estos textos, a partir de sus intereses, dando lugar a la creación de espacios como la biblioteca del aula y el rincón de los poemas.
- La escritura creativa facilita el desarrollo de la producción de poemas donde se trabaja la estructura de estos, con niños de cuarto grado de primaria.

## **B. Metodología de la investigación**

Esta investigación se llevó a cabo, mediante la metodología de la Documentación Biográfico-Narrativa, la cual consiste en narrar las experiencias docentes, bajo una mirada crítica y reflexiva, para ampliar el campo de la investigación educativa. La Investigación Biográfica-Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas son los ejes que sustentan la metodología empleada.

### **1. Sobre el paradigma cualitativo**

Álvarez y Jurgenson (2003), hacen mención que la investigación cualitativa cumple con características específicas que la definen, dan soporte y validez. Es un modelo de investigación flexible para los investigadores, ya que el investigador parte de los datos, observando a las personas y el escenario que las rodea, debido a que todos son dignos de investigación, desde una perspectiva holística, es decir bajo puntos de vista múltiples.

Los investigadores cualitativos, son sensibles a los efectos que causan en las personas que son sus objetos de estudio, ya que su relación llega a ser naturalista, en modo natural y no intrusivo. Debido a esta característica son empáticos y tratan

de comprender a las personas dentro del marco de referencia, ya que experimentan la realidad, como otros lo hacen.

Bajo este paradigma, se aportan diversas creencias, perspectivas y predisposiciones, es decir, se ven las cosas como si ocurrieran por primera vez. Nada se da por sobreentendido, no se busca la verdad o la moralidad, se busca la comprensión de los fenómenos, bajo una mirada humanista.

## **2. El Enfoque Biográfico-Narrativo**

El Enfoque Biográfico-Narrativo, está basado en historias de vida y relatos biográficos, como una perspectiva amplia de investigación y se desarrolla a partir de narraciones recogidas, testimonios y bajo la práctica de la experiencia propia.

La Documentación Biográfica-Narrativa es el enfoque por el cual se da a conocer los resultados de la intervención realizada como parte de la investigación, los cuales se presentan en forma de episodios.

Es una forma diferente de dejar evidencia sustentada en la investigación educativa, ya que consiste en narrar bajo la mirada de la experiencia propia, los acontecimientos y anécdotas que el maestro vive dentro del salón de clases, con el fin de hacer reflexión y analizar su práctica docente.

### **a. Investigación Biográfica-Narrativa**

Existe variedad de investigaciones educativas donde se ofrecen métodos de enseñanza, estrategias pedagógicas, planes y programas de estudio, etapas y desarrollo cognitivo de los niños entre muchos otros temas, sin embargo, hay escasa información en donde se aborde el tema de la experiencia y las voces del profesorado, en la cual exprese sus emociones, sentimientos, emociones, frustraciones y experiencias que vive día a día en la investigación sobre la enseñanza.

“La enseñanza es una práctica emocional, la enseñanza y el aprendizaje implican comprensión emotiva, la enseñanza es una forma de trabajo emocional, y las emociones de los profesores son inseparables de los propósitos morales que guían su trabajo y de su habilidad para conseguirlos” (Bolívar et al., 2001, p.64).

La Investigación Biográfico-Narrativa propuesta por Bolívar et al., (2001), hace hincapié en los relatos que las personas pueden narrar sobre la vida personal del mismo docente, encaminado a plasmar lo que hacen, sienten, causas y consecuencias de sus acciones. La Investigación Biográfico-Narrativa adquiere importancia con el paso de los años y se une al campo de investigación educativa, pues surge la necesidad de conocer de un modo más “profundo” el proceso educativo, donde los profesores reflexionen respecto a su vida profesional.

“La Investigación Biográfico-Narrativa, más allá de una mera metodología de recogida/ análisis de datos, se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa” (Bolívar, 2001, p.10).

Cuatro elementos conforman la Investigación Biográfico-Narrativa: *El narrador*: es la persona que cuenta sus experiencias de vida. *El intérprete o el investigador*: es quien interpela, colabora y lee los relatos para elaborar un informe. *Los textos*: recogen lo que se ha narrado en el informe. *Lectores*: las personas que leen las versiones que han sido publicadas por los narradores.

La narrativa se estructura en tres sentidos: el fenómeno (relato o acontecimiento), el uso (para qué sirve) y el método (la investigación), siendo interpretativa debido a que depende de la persona que lee y escribe con base en sus experiencias, momentos o circunstancias en que se hace la narración. La narrativa trata de un avance hacia el sí mismo profesional, ya que el relato que aborda es experiencial. El conjunto de relatos sobre escuelas, estudiantes, maestros, estrategias, miedos que componen la vida profesional, representa una elaboración cognitiva del desarrollo del profesor.

“La narrativa es una estructura central en el modo en como los humanos, construyen el sentido. El curso de la vida y la identidad personal son vividos como una narración” (Bolívar et al., 2001, p.22).

Debido a la importancia que ha adquirido la Investigación Biográfica-Narrativa, en la investigación, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas la ha complementado con los relatos de las experiencias pedagógicas que los docentes viven día a día en el aula, para extender la investigación en el campo de la práctica educativa.

### **b. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas**

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (la cual se desarrolla en Argentina a partir del año 2001), es una estrategia de trabajo colaborativo entre docentes e investigadores, está orientada a generar procesos individuales y colectivos de formación docente a través de la realización coparticipada de indagaciones cualitativas del mundo escolar. Está centrada en la elaboración de relatos de experiencia por parte de docentes que indagan sus prácticas e interpretaciones pedagógicas (Suárez, 2006).

Esta documentación se utiliza para dar a conocer las reflexiones, comprensiones, prácticas y relaciones escolares del mundo de los educadores, mediante este enfoque narran las experiencias que viven a través de sus prácticas y reconstruyen los sentidos pedagógicos de la investigación educativa.

Los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se transforman. Asumen una posición reflexiva, reconfigura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela.

### **3. Documentación Biográfica-Narrativa**

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas y la Investigación Biográfica-Narrativa son la base epistemológica para que dentro de esta investigación se trabaje por medio del enfoque de la Documentación Biográfica-Narrativa. Los aportes de ambas propuestas, (Suárez y Bolívar et al.) han sido la base de la investigación cualitativa que se llevó a cabo en esta tesis, bajo el enfoque de la Documentación Biográfica-Narrativa, la cual, tiene un corte cualitativo. Estas dos modalidades de investigación educativa y pedagógica combinan principios



teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación, la narrativa, reflexión, estudio y análisis de las prácticas escolares, investigación-acción, así como estrategias de formación y práctica entre los docentes.

Se soporta con la narrativa de experiencias escolares, analizadas, reflexionadas y fundamentadas. Se le permite al docente darle voz y participación para narrar sus experiencias educativas y compartirlas con el resto del mundo, es una nueva forma de crear investigación y entender el mundo educativo.

Se trabaja con la Documentación Biográfica-Narrativa porque a través de ella se conoce la práctica del docente por medio de la narrativa. El maestro plasma sus experiencias pedagógicas a través de relatos que elabora, en los cuales incluye sus saberes profesionales, sus compromisos personales con su práctica educativa, descubriendo en diversos sentidos ocultos o bien que no sabían que existía, la lectura, reflexión e interpretación de su vida profesional, en pocas palabras, permiten entender las vivencias reales de la enseñanza escolar.

Bolívar et al., (2001), con la Documentación Biográfico-Narrativa, destaca tres técnicas biográficas por las cuales se puede llevar a cabo la narración: *relato único*, *cruzado* y *paralelo*, así mismo menciona algunos instrumentos biográficos para recaudar información de la investigación.

#### **a. Técnicas**

Existen tres tipos de técnicas que plantea Bolívar, et al., para la recogida y análisis de datos dentro de la Investigación Biográfica para narrar los relatos de vida profesional y experiencias docentes: el relato biográfico único, relato biográfico cruzado y el relato biográfico paralelo.

*Relato biográfico único.* Es cuando un único individuo elabora su autobiografía, el cual es objeto de investigación. Una persona individual o un grupo primario como un centro educativo cristaliza biográfica e históricamente una realidad social y cultural. Es la técnica por la que se está llevando la Documentación Biográfica-Narrativa de esta tesis.

*Relato biográfico Cruzado.* Son relatos de vida, cruzados de varias personas de un mismo entorno para comprender mejor a varias voces con la misma historia, esto lo hace un relato polifónico.

*Relato biográfico paralelo.* Las múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo son punto de partida, pero no son el objeto de investigación múltiples relatos de profesores sirven para comprender una situación.

## **b. Instrumentos**

Los instrumentos permiten explicitar las dimensiones del pasado que pesan sobre situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. El modo de recoger información biográfica puede ser variada, desde cuestionarios, hasta la entrevista biográfica (Bolívar, et al., 2001).

*Fotografías y videos.* Conjunto de materiales de la vida personal y profesional que recogen recuerdos de la experiencia. *Diario autobiográfico.* Informes de la vida en el aula, registran observaciones analizan experiencias e interpretan sus prácticas en el tiempo. Recoge el sentido del trabajo llevado a cabo. *Grabaciones.* Recoge gran cantidad de datos grabados y transcritos por eso deben de seleccionarse cuidadosamente los datos a grabar, ya que se transcriben. *Conversaciones.* Se consideran como entrevistas no estructuradas. En las conversaciones la gente habla libremente sobre las cuestiones. Transcritas son objetos de análisis. *Notas de campo.* Notas escritas por el profesor investigador, en su observación en el campo.

El diseño del Diagnóstico Específico (DE) que se llevó a cabo para la realización de la Intervención Pedagógica, el análisis de los resultados obtenidos, así como la Documentación Biográfico-Narrativa la cual fue la metodología empleada en esta investigación, ayudaron a identificar el objeto de estudio. *La producción textos literarios: cuentos y poemas,* de los cuales a continuación se presenta un apartado teórico que sustenta por qué estos textos se trabajaron dentro de la intervención.

### **III. EL PILAR DE LA ESCRITURA**

En este capítulo se da a conocer el sustento teórico en el que se basa esta investigación, el cual inicia por mostrar los aportes de cinco investigaciones realizadas por especialistas en materia de la escritura y producción de textos escritos, en específico de cuentos y poemas, luego se exponen aportes teóricos que sustentan el objeto de estudio: la producción de textos, mismos que permitieron atender la intervención que se realizó. Por último, se presentan los elementos que conforman la propuesta pedagógica empleada, Pedagogía por Proyectos.

#### **A. Antecedentes sobre las intervenciones en producción de textos**

Como antecedentes a la intervención pedagógica que se realizó y para enriquecer la misma, se aportan cinco investigaciones, todas en línea de intervención en producción de textos. Los aportes que de ellas se recuperan fueron el punto de partida para desarrollar la intervención, a través de la propuesta de Pedagogía por Proyectos. Son tres investigaciones que se basaron en nivel primaria y dos en secundaria, que, aunque no corresponden al nivel donde se desarrolló la intervención, sí aportan estrategias valiosas.

##### **1. Cantemos historia**

La primera investigación que se cita se titula “Historia y Lenguaje, alumnos que leen y producen textos”. Fue realizada por María Esther Torres Rivera en el año 2016, dentro de la Maestría en Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095. Se llevó a cabo con estudiantes de primer y segundo año de secundaria.

Se llevó a cabo bajo la guía metodológica de investigación-acción con técnica de observación participante. La intervención tuvo el propósito de investigar cómo se da la construcción de textos en los adolescentes. Intervino mediante una propuesta en donde emplearon aspectos de Pedagogía por Proyectos, propuestos por Jolibert y Jacob (2003). Utilizó el enfoque biográfico-narrativo para registrar su experiencia.

La investigación se soporta de teóricos como Kalman, (2003) respecto a la lectura y escritura, Freire, (2014) concepción de seres históricos y el trabajo cooperativo de Barkley (2007).

El proceso que Torres (2016) empleó, constó del establecimiento de tres proyectos con cinco grupos de 1ero de secundaria cuyas características eran diferente y en el cual colaboraron todos los estudiantes. La maestra fue la coordinadora y la guía el trabajo. Desarrollaron el proyecto “De poetas y locos, todos tenemos un poco” que fue el primero en trabajar mediante Pedagogía por Proyectos. Inició solicitando a los jóvenes que escogieran qué texto querían producir, con base en el tema de la independencia de México. Ellos decidieron la escritura de canciones y poemas, mediante la organización, el trabajo por equipos y la cooperación. Todas las canciones y los poemas se presentaron en público y mediante votos secretos se escogió a un ganador. Las producciones se hicieron sólo en las horas designadas a la materia de español.

Tuvo una duración de cuatro sesiones, los estudiantes escribían en secreto ya que ningún otro equipo debía de conocer su trabajo. Tanto los estudiantes como la maestra se repartieron actividades, ellos las de producir en equipos y organizarse para presentar su trabajo y la maestra de ser la guía del proyecto y la secretaria de intervención en las votaciones.

Para que pudieran realizar sus composiciones tuvieron que recurrir a la estrategia de interrogación de textos propuesta por Jolibert, en este caso fue de un poema y una canción. Realizaron una síntesis en papel bond donde resaltaban las características de cada uno y por último obtuvieron la silueta de ambos textos para que así pudieran conocer sus diferencias. Después de varias reescrituras, donde se llegaban a pedir apoyo entre equipos, ellos mismos se leían y se hacían comentarios para mejorar su trabajo. Los jóvenes pasaron sus producciones a computadora respetando el esquema acordado en la silueta y ensayaron la lectura en voz alta para presentarlos en escena, hubo canciones con pista, declamaciones, dramatizaciones y lecturas en voz alta.

Como resultado, los poemas y las canciones que se obtuvieron fueron creadas por el gusto e interés de los niños, se promovió el trabajo colaborativo y trabajaron las competencias de lectura, escritura y la producción de textos históricos.

Los aportes que se recuperan para la presente investigación es el trabajo en equipo para producir textos, el interrogar textos y generar siluetas de poemas y canciones trabajar con rimas y versos para crear diversas composiciones, a partir de los intereses de los estudiantes y así representarlos.

## **2. Cuenta cuantos cuentos tienes**

La siguiente investigación, se titula “La producción de cuentos fantásticos en el grupo 1° B en la Escuela Secundaria Diurna 276 Juventino Rosas Cadenas, turno matutino en Tlalpan, Ciudad de México”. Su autor es el maestro Xavier Gaona López, quien llevó la investigación en el año 2016. Consistió en aplicar una propuesta de intervención a través de Pedagogía por Proyectos.

El problema que identificó Gaona (2016), fue que a los estudiantes de primer grado de secundaria no desarrollaban la estructura de un cuento: inicio, desarrollo, nudo y desenlace, presentaban problemas de coherencia al desarrollar ideas. La metodología que se empleó en esta intervención fue cualitativa, así como aspectos característicos de la investigación-acción y del Enfoque Biográfico-Narrativo. Algunos autores mencionados dentro de la investigación para sustentar el trabajo es Daniel Cassany (2007), con el texto escrito, Isabel Solé (2004), con el sistema de escritura, Bruner (1975), con el lenguaje como instrumento de pensamiento y las estrategias de escritura creativa de Gianni Rodari (1973).

La investigación, trae consigo una intervención que consistió en llevar a cabo siete proyectos de acción mediante la estrategia de Pedagogía por Proyectos. Del proyecto dos, titulado “Escribiendo cuentos” dio la apertura a que los niños decidieran qué querían escribir con base en sus intereses; debido a que estaban cercanas las fechas de día de muertos, se inclinaron por cuentos de terror y suspenso.

Algunas dificultades a las que se enfrentó el maestro fueron la falta de cohesión de sus estudiantes al escribir, el desconocer la estructura y características de un cuento, la falta de uso de mayúsculas y la constante desatención a la ortografía.

El maestro utilizó diversas estrategias como interrogar textos, construir síntesis de sus características y elaborar siluetas, así mismo se apoyó de estrategias de Rodari como, “Un cuento para jugar”, “El binomio fantástico”, entre otras.

Los resultados que arrojó esta intervención fueron de corte cualitativo, pues el grupo fue más participativo, trabajó de manera cooperativa, expuso sus puntos de vista con sinceridad y de forma asertiva, mostraron entusiasmo e interés en actividades que tienen que ver con lectura y escritura. Con respecto a la producción de textos, en el caso de los cuentos, los jóvenes mostraron un avance en cuanto a la estructura de cuentos: inicio, desarrollo, clímax y final, así como la presencia de personajes principales y secundarios, y el uso de las letras mayúsculas.

De esta investigación se retoman las estrategias de Gianni Rodari “Un cuento para jugar” la cual consiste que el lector de un texto lee, piensa y decide qué final quiere para su texto leído, la escritura de cartas formales para solucionar problemas o comunicar algo y escribir cuentos para compartir, en donde los niños tienen que leer en voz alta, corrigiéndose entre todos y dando sus opiniones.

### **3. ¡Ay, Ramon! ¡Qué preocupón!**

La investigación que a continuación se presenta se titula “Producción de textos informativos, en quinto grado de la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz”. Fue realizada por la maestra Anabel López López de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 094 en el año 2013. Se realizó una propuesta de intervención, en quinto grado con 38 estudiantes (con edades entre 10 y 11 años) en el municipio de Ecatepec, Estado de México.

La metodología que se empleó en esta intervención fue cualitativa, así como aspectos característicos de la investigación-acción y del enfoque Biográfico-Narrativo. La problemática que se identificó fue que a los niños se les dificultaba leer

y con más razón escribir un texto propio, no sabían cómo darle un inicio a su escritura, y al ver que la producción de textos era un problema constante en la escuela, las cuales las autoridades educativas insistían atender, se trabajó, con el propósito de que los estudiantes escribieran no de una forma monótona y aburrida, por el contrario, haciendo de la escritura, una actividad placentera.

Algunos teóricos de los que se apoyó para sustentar su intervención fueron de Villaseñor (2007), con la concepción de leer y escribir, Viramonte (1992) con la estructura de la lengua y Lomas (1999) con la importancia de que leer y escribir no son actividades únicas de español.

La intervención tuvo una duración de cuatro meses y se trabajaron ocho proyectos, creados desde el interés de los niños, estos los llevaron a la producción de textos informativos, literarios, expositivos e instructivos, los cuales fueron evaluados con los siguientes rubros: lista de cotejo, observación directa, contratos individuales, trabajos de los niños, carpeta de metacognición y contratos colectivos.

Como resultado, los niños desarrollaron el gusto por la lectura y la escritura, se hicieron más responsables y cumplieron con los compromisos que adquirían en las diferentes actividades que a cada uno le correspondía, desarrollaron su expresión oral y comunicación de ideas.

Se recupera para la presente investigación escribir instructivos de alguna actividad manual, interrogar cuentos, elaboración de cartas a un destinatario real, escribir poemas y el uso de la música instrumental, relajante, o estimuladora cuando los niños están realizando diversas actividades.

#### **4. Armando libros**

Este trabajo de investigación es de una tesis de nivel maestría de la UPN 095, el cual lleva por título "Había una vez el cuento de nunca acabar. Libros rústicos con cuentos escritos por los niños". Se llevó a cabo en el año 2016 en la Escuela Primaria José María Velazco con niños de 3° a cargo de la maestra Rosario Rivera

Cruz en la Delegación Azcapotzalco, con el propósito inicial de fomentar el placer por la lectura y la escritura.

La metodología que llevó a cabo fue investigación-acción. Utilizó las experiencias previas con el grupo, ya que lo tuvo en 1° y 2°, el diario de campo como instrumento para recabar datos, los cuestionarios y también el enfoque Biográfico-Narrativo para plasmar el desarrollo de cada una de las sesiones por las que estuvo formada el proyecto. Se apoya de los teóricos Delia Lerner (2004) con el tema de lectura y escritura, Isabel Solé (1995) con las 4 habilidades; escuchar, leer, hablar y escribir, Lauro Zavala (1994) con el arte de escribir reseñas y Gelb Ignace (1987) con historia de la escritura.

La problemática que se detectó en ese grupo es que los niños tenían dificultades para leer y escribir, no se sentían atraídos por la lectura y la escritura. La maestra al ver que era su tercer año con el grupo reflexionó en cuanto a su práctica docente y pudo percatarse que su práctica no la estaba ayudando totalmente para el desarrollo de estas dos habilidades. A pesar de que el grupo ya se conocía y había un trabajo en equipo con la docente, hacían falta estrategias nuevas e innovadoras que pudieran dar un giro y cumplir con los propósitos.

El proyecto tuvo una duración de cuatro meses y estuvo conformado por 15 sesiones en las cuales se trabajaron diversas estrategias de lectura y producción de textos: cuentos y poemas.

Las estrategias que trabajó la autora en esta investigación son las mismas que retomo para mi intervención, tales como: escribir finales de cuentos a partir de libros leídos, leer cuentos de manera libre, intercambiar cuentos traídos desde casa, siendo diferentes a los de la biblioteca escolar y la construcción de libros por parte de los niños y con ayuda de los padres de familia.

Los resultados que arrojó esta investigación fueron que los niños encontraron el placer al leer y escribir textos que llamaban su atención.



Estas cinco investigaciones mencionadas, constituyen los antecedentes de intervención, de los cuales se retoman diversas estrategias para la producción de cuentos y poemas.

Es necesario que un trabajo de investigación esté sustentado con bases teóricas y metodológicas para su validez y confiabilidad. A continuación, se mencionan los elementos que sustentan esta investigación, a partir del objeto de estudio: la producción de textos mediante el trabajo de Pedagogía por Proyectos.

### **5. Poesía Kids**

Esta investigación es una tesis de nivel licenciatura UPN 092 Ajusco que se titula “Poesía de niños. La experiencia práctica con los niños de tercer grado de educación primaria”, sus autoras son: Fabiola Facio Vázquez e Ivonne Romero. Se llevó a cabo en el año 2011 en la entonces Delegación Magdalena Contreras del Distrito Federal con un grupo de 35 niños pertenecientes al 3° B. El propósito de esta investigación fue hacer que los niños pudieran plasmar sus sentimientos, escribiendo sin miedo a críticas y burlas, dándose cuenta de que eran capaces de crear textos donde plasmaran su propia interpretación del mundo.

La metodología que guía esta investigación fue observación participante, así mismo utiliza el diario de campo como instrumento para recabar datos y el enfoque Biográfico-Narrativo para plasmar, el desarrollo de cada una de las sesiones por las que estuvo integrado el proyecto.

Esta tesis se sustenta en diversos autores, Ong Walter (1987), con el término de expresión oral y la capacidad de desarrollarla por el hombre para establecer comunicación, Mercedes Calvo (2010) con el libro de Poesía para niños y diversas actividades didácticas y estrategias para trabajar dentro del salón de clases acercándolos al mundo de la poesía, Josette Jolibert (2009) con los conceptos de leer y escribir en la escuela, Jean Cohen (1970) con la autocreación y el Enfoque Biográfico-Narrativo.

Esta investigación se llevó a cabo mediante un proyecto, el cual estuvo conformado por seis etapas realizadas en 11 sesiones, tuvo una duración de dos meses. Algunas de las actividades que se llevaron a cabo fueron el acercamiento a los poemas por medio de lecturas, cantos, juegos de rondas infantiles, identificar sentimientos y emociones al leer y producir poemas, el intercambio de poemas para el día del amor y la amistad a través del buzón escolar.

Se retoman las actividades que emplearon las autoras: el intercambio de poemas para el día del amor y la amistad a través del buzón escolar, ver que sus textos tienen destinatarios reales ya que todos están dirigidos para algún compañero del grupo y la sensibilización y acercamiento a los poemas a través del canto y juego de rondas infantiles.

Algunos resultados que se obtuvieron en este proyecto fueron que los niños se expresaban sus sentimientos a través de la producción de diversos poemas los cuales compartieron con la comunidad escolar. Se dieron cuenta que son capaces de crear versos y poemas para expresarse de diferentes formas (oral y escrita), se prestaron a cantar y jugar rondas que son parte de la poesía y a los cuales se creían ajenos por ser “canciones viejas”.

Estas cinco investigaciones que se presentan constituyen los antecedentes a la intervención de una propuesta pedagógica, debido a que, rescatan aportaciones teóricas y estrategias didácticas para producir textos.

## **B. Una mirada nueva a la enseñanza y el aprendizaje**

En este apartado se abordan los fundamentos teóricos-metodológicos que se trabajaron durante la investigación y la intervención, se expone la importancia y las ventajas que tiene que los estudiantes produzcan textos desde el aula, con destinatarios reales, y se presenta la estrategia didáctica denominada *Pedagogía por Proyectos* que se sustenta en la democracia y en darle la libertad al estudiante que decida qué es lo que quiere aprender y cómo hacerlo, midiendo el impacto educativo que esta genera.

## **1. La producción de textos literarios en la escuela**

Los currículos oficiales, exigen que se trabaje dentro de la educación básica textos literarios, sin embargo, son muy escasas las estrategias que se ofrecen para abordar contenidos como el cuento y el poema, específicamente. Muchas veces la práctica escolar aborda el trabajo literario de forma monótona o aburrida que no despierta el interés del niño, por lo que es necesario conocer la importancia de este género literario y cómo abordar estos textos dentro de la escuela primaria.

### **a. La escritura, más que el trazo de letras**

La escritura es una de las grandes revoluciones que han marcado la historia de la humanidad, nace a partir de una necesidad de comunicación, de dejar huella y rastro de los acontecimientos que han podido convertirse en historia. Los servicios que ha podido brindarle al hombre son innumerables, desde escribir un recado, una solicitud, realizar una queja, un informe, hasta ser un medio de comunicación y expresión fundamental en la vida de un autor.

La escritura se trata de un sistema de representación del pensamiento, que se realiza mediante signos o caracteres visuales inscritos en alguna superficie de soporte, es decir, es un conjunto de técnicas para preservar información inscritas en un sistema de signos que representa de manera convencional al lenguaje hablado (Etecé, 2018).

La escritura, fue creada para representar significados, pero aparece en la escuela de manera fragmentada, desarticulada y desligada de sus funciones comunicativas y sociales debido a que se presta mayor atención a las propiedades del sistema de escritura como el trazo de letra, la ortografía, el tipo de letra, la puntuación... y se descuida su función significativa, la cual es comunicar y transmitir.

Dado que se aprende a escribir, escribiendo, todo docente de lengua está llamado a guiar estos procesos de manera clara y con propósitos realistas, es decir, enseñar estrategias de escritura (planificación, escritura de un borrador, revisión, edición, entre otras) para el desarrollo de la autonomía y de la criticidad de los estudiantes

(NCNT en Cassany, 1993). En este marco, escribir consiste en expresar por escrito las intenciones comunicativas adentrarnos en otros mundos posibles, indagar la realidad para comprenderla mejor, distanciarnos del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir.

En palabras de Cerrillo “La escritura es un proceso cognitivo de producción de significados por medio de la selección y ordenación de informaciones y de la generación o formulación de ideas; un proceso que es complejo...” (2016, p. 129).

Los objetivos de escribir son diversos y depende del autor o la persona que lo haga. En el acto de escribir los autores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo, lo que piensan y conocen ya que se sumergen en sus pensamientos, en ordenar sus ideas para que, por medio de líneas escritas, el público conozca qué es lo que el autor quiere expresar.

El análisis de la escritura se enfoca en un sentido psicolingüístico, debido a que en ella intervienen procesos tanto psicológicos como lingüísticos. En los psicológicos están aquellos que se denominan procesos mentales superiores: tienen que ver con el pensamiento, la memoria y la creatividad, dando origen a la selección de la información y al desarrollo de ideas que se quieren plasmar y a la utilización del lenguaje apropiado dependiendo del texto y su función para hacer más comprensible al lector. Y en el sentido lingüístico Krashen (1984) en Cassany (1987) menciona que la competencia lingüística equivale al empleo adecuado del código escrito; el conocimiento y la memorización de la gramática y la lengua.

Escribir cede el poder a que el lector conozca las percepciones propias del autor en cuanto algún sentido; personal, laboral o simplemente da a conocer su pensamiento.

Gómez Palacio (1995), refiere que en ocasiones se tiene la idea incorrecta de que la escritura tiene como única finalidad comunicarse y expresarse con alguien más, sin embargo, uno escribe con diferentes propósitos: para sí mismo, para no olvidar algo, para conocerse, como desahogo respecto a lo que piensa o inquieta. Escribir para uno mismo, es diferente de cuando se escribe para los demás, ya que hay menor cuidado en el uso de las palabras y en ocasiones es incomprensible. La importancia

de este proceso no radica en lo cuidado que pueda estar un texto, sino en que posea los contenidos que a cada uno le interesan.

Por eso mismo, es necesario poner mayor atención, respeto y valor a los escritos de los niños, si bien; tal vez no abarquen todas las propiedades del tipo de texto y de escritura, sin embargo “escribir se aprende escribiendo” y con la práctica constatare, los textos de los niños tendrán mejores resultados, dándoles la libertad para escribir y comunicar sus necesidades.

“Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas competencias intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación” (Cassany, 1999, p.26). Escribir tiene sentido para expresar algo que no se puede hacer de forma oral, o bien algo que se desee hacer de forma permanente; consiste en aprender a utilizar las palabras para que tengan un significado. Es la habilidad lingüística más compleja porque exige destrezas, no sólo como autor sino también como lector.

Es necesario animar al estudiante a que comparta sus escritos con sus compañeros, leer y escuchar lo que comparten entre sí, dar opiniones de los textos y explicar las expresiones personales de cada uno. El trabajo de los escritos de los estudiantes requiere colaboración (estudiantes y docentes), este modelo es el único que restituye la autoridad de la corrección al auténtico autor, el estudiante. Los maestros con frecuencia desconocen con certeza qué es lo que el estudiante quiere decir en su escrito, en vez de presuponer y usurpar la iniciativa del educando, el docente debe actuar como un lector respetuoso con el autor, pidiendo aclaraciones respecto a las dudas que puedan llegar a surgir (Cassany, 1998).

### **b. La producción de textos en la escuela primaria**

En los años 60 en algunas escuelas las prácticas de los profesores en las clases de español y lingüística se trabajaba con el enfoque estructuralista, dando prioridad a las formas y funciones del texto. Este enfoque contribuyó a un mayor conocimiento del sistema formal de la lengua, en detrimento de otros aprendizajes orientados al

dominio de los usos comunicativos más habituales en las vidas de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir). La lengua era presentada a través de normas y de textos modélicos, lo que impidió ver la diversidad lingüística existente en la sociedad y coloca al individuo en un papel de seguidor de reglas impuestas (Osoro y Tusón, 1997).

Este enfoque sostiene que se aprende la lengua mediante el conocimiento de las clasificaciones, del vocabulario, de las unidades de cada uno de los componentes, entiende que leer es conocer las unidades, decodificar y que escribir significa transcribir los sonidos del habla, en este modelo pedagógico, impera el conductismo: se aprende por repetición, estímulo-respuesta, premios y castigos.

Los seres humanos no nos comunicamos a través de palabras aisladas, sino que lo hacemos a través de unidades de sentido (relaciones y significado). Por el contrario, con el surgimiento del enfoque comunicativo en los años 90, se centra en el texto o discurso como la unidad básica de comunicación humana, entendiendo que el texto no es solamente un sistema de signos y sus combinaciones, sino también una institución social.

La textualidad significa el paso de una gramática oracional, la que habitualmente hemos aprendido en la escuela tradicional, a una gramática que se ocupa de la organización de los textos, de sus estructuras, coherencia, cohesión y de su adecuación a intenciones y situaciones comunicativas, lo que implica colocarla al servicio de las necesidades comunicativas.

El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua se apoya en la teoría de la escritura como un proceso que dura y se enriquece a lo largo de la vida de una persona, pues el conocimiento letrado avanza en sus saberes y desempeños a medida que se va encontrando con hechos de lectura y escritura más complejos. El reto educativo para un docente de lengua consiste en proponer siempre a sus estudiantes nuevos desafíos de lectoescritura que impliquen un conflicto cognitivo para que, de ese modo, continúen aprendiendo a leer y a escribir (Osoro y Tusón, 1997).

Para fomentar este proceso, es necesario que los estudiantes tengan contacto directo con diversos portadores de textos (revistas, libros, recetarios, carteles, videos, multimedia), dependiendo del gusto y las necesidades del grupo. El papel del docente en este proceso es muy importante ya que será la guía que propondrá diversas actividades, propiciando estrategias y fomentará la producción escrita de cualquier aspecto o suceso relevante, dando la libertad y confianza al estudiante para que decida qué quiere escribir y cómo va a hacerlo, ofreciendo esquemas de los diferentes tipos de texto (Carvajal y Ramos, 1999). La producción de textos se da, hasta que el niño está familiarizado con ellos, es decir, cuando tiene un acercamiento en donde lee y ubica qué tipo es (cuento, leyenda, fábula), los interroga, los escucha. Este tipo de familiarización se puede dar constantemente en la escuela, y en casa.

Las prácticas de escritura en el aula, ha sido un problema en la sociedad de manera general y constante durante generaciones, originadas por el arraigo de concepciones vinculadas a algunos aspectos de la lengua, entre ellos la ortografía y el trazo, por encima de la producción de textos. La sociedad actual caracterizada por la posibilidad de acceso a la información demanda la formación de estudiantes que sepan hacer uso de la escritura como una herramienta de aprendizaje.

A pesar de que la problemática de producir textos, ha sido una constante de generaciones en el campo educativo, no es un tema al que se le preste la importancia y atención suficiente por parte de los diversos actores escolares, docentes, estudiantes y padres de familia, ya que se le sigue dando mayor peso a aspectos superficiales de la escritura, al logro de “letra bonita” (trazo), dominio de reglas ortográficas, cuestiones gramaticales o lingüísticas de la escritura, entre otros aspectos, que con frecuencia recaen en ejercicios motrices más que cognitivos.

Producir un texto es un proceso largo y complejo, que exige que los niños piensen, ordenen sus ideas y plasmen de manera escrita algo que quieren dar a conocer o comunicar, para esto es necesario la creación de borradores y revisiones constantes que guíen los textos de los estudiantes. Erróneamente la escuela exige producción de textos y asigna tiempos breves para ello, considerando versiones terminadas sin dar la importancia al tiempo que este proceso implica.

### c. Proceso de producción de textos

Una de las tareas básicas en el trabajo del docente para desarrollar a los niños como productores de textos, consiste en enfocarse a propiciar la evolución de las nociones de espacio, tiempo y causalidad mediante la reflexión sobre hechos o situaciones cotidianas y sobre las producciones orales con las cuales se enuncian para después analizar la forma de plasmar esas ideas por medio de la escritura (Gómez, 1995).

Dicho proceso, el de producir un texto, depende de las oportunidades que se le brindan al estudiante para descubrir las características y las formas de la escritura. Es necesario que para que el niño produzca textos, sienta la necesidad de escribir y descubrir las aplicaciones y la utilidad que tiene esta actividad, ya que es más que una simple escritura.

La producción de textos ayuda a analizar y entender aspectos textuales, tales como las estructuras utilizadas o la importancia de los conectores. La escuela establece una dicotomía temporal entre leer para aprender información, y escribir para dar cuenta de lo aprendido. Relacionar ambas actividades repercute en su progreso y es una vía actual a través del trabajo por proyectos (Colomer, 2002).

Cassany (2002) resalta dos modelos para producir textos: desde la propuesta lineal donde distingue las tres fases la *pre-escritura*, un proceso inicial donde se realizan borradores con las ideas que permitirán desarrollar un texto, la segunda es la *escritura*, la cual es la más compleja ya que aquí se depuran las ideas secundarias y se dejan aquellas que sólo hablen del tema y la última es la *re-escritura*, en donde se lleva a cabo una autoevaluación para llegar a un producto final de un texto hasta el modelo más sofisticado de los estadios paralelos donde los diversos niveles de composición interaccionan entre sí.

El acto de escribir para producir un texto se compone de tres procesos básicos: *hacer planes*, *redactar* y *revisar*. Durante el proceso de *hacer planes* se hace una representación mental, esquemática de lo que se va a escribir y cómo hacerlo. El proceso de *redactar* se encarga de transformar el proyecto en texto, que sólo era un esquema. Es un discurso lineal e inteligible que respeta las reglas del sistema de



lengua y las propiedades del texto. Es un proceso muy complejo ya que debe de atender varios aspectos al mismo tiempo; los propósitos del texto, el contenido, la ejecución manual, gramática, exigencias del tipo de texto, entre otros.

Los escritores suelen resolverla, escribiendo, revisando, replanificando, parcialmente fragmentos de texto. En la redacción se busca la manera más clara de formular con las palabras todo lo planificado, exponer los hechos y los datos relevantes, dejando clara la postura del autor, los argumentos que la sostienen y la solicitud concreta que se efectúa. También durante esta etapa se encuentran algunas limitaciones: el tipo de texto exige un estilo formal que no se domina, además se tiene que buscar un lenguaje que comparta el lector, e incluso respetar todas las reglas de la gramática - ¡en una instancia sería imperdonable cualquier incorrección! En conjunto, parece difícil que con una sola redacción podamos ajustarnos a tantas restricciones y lo más probable es que debamos revisar y rehacer el texto más de una vez.

En los procesos de *revisión* el autor compara el escrito realizado en aquel momento con los objetivos planificados previamente y lo retoca para adaptarse a ellos y para mejorarlo. En el apartado leer, repasa el texto que va realizando y en el apartado rehacer modifica todo lo que sea necesario. Finalmente, el control es un cuadro de dirección que regula el funcionamiento y la participación de los diversos procesos en la actividad global de la composición. Por ejemplo, en un momento determinado activa la generación, después detecta que se ha agotado y deja paso a la redacción hasta que conviene leer, revisar e incluso regenerar nuevamente.

Cada una de las etapas en ambos procesos para producir textos requieren microhabilidades, que fortalecen la competencia escrita que desarrollan los estudiantes. La producción de textos escritos es un proceso global, el cual incorpora como microhabilidades muchas técnicas o estrategias de redacción que han sido propuestas por varios autores. A continuación, se menciona una clasificación de microhabilidades de la expresión escrita (Cassany, 2002).

Existen dos grupos de microhabilidades: las psicomotrices y las cognitivas. Dentro de las psicomotrices se encuentran; posición y movimiento corporales, movimiento

gráfico, aspectos psicomotrices, y otros factores. En las cognitivas se ubican: la situación de comunicación, hacer planes (generar, organizar y formular objetivos), redactar, revisar (leer, rehacer) y monitor.

El docente puede intervenir en orientar a sus estudiantes para la producción de sus textos, brindándoles herramientas que faciliten la producción con base en sus intereses. Algunos de los elementos que pueden orientar estas producciones son:

- Formulación de preguntas: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.
- Ejercicios para promover el desarrollo escritor: lluvia de ideas, enriquecer frases y oraciones, combinación de párrafos, tomar notas y escribir composición a partir de ellas, cartas para los amigos, cartas de agradecimiento, recados, diario personal, tablas o mapas de descripciones entre otros.

Algunas características lingüísticas (Cassany, 1999) de un escrito que actúa como mensaje real en una situación comunicativa real (es decir, un texto con significado) son las siguientes:

- Coherencia. Equivale al concepto de gramaticalidad en el ámbito textual. La coherencia establece paralelamente la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo. Determinar el grado de coherencia de un texto resulta difícil por el dinamismo del significado y por su dependencia del contexto.
- Cohesión. Se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes (palabras, oraciones, apartados) del texto y que permiten a lector interpretarlo con eficacia.
- Corrección. Se refiere a la norma explícita de uso en una comunidad de hablantes. Se dice que un texto es correcto cuando sigue unas determinadas

convenciones lingüísticas establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad y legitimadas por las autoridades lingüísticas de la misma (academias de lengua, profesores, autores literarios) en forma de publicaciones variadas.

- Repertorio. Se refiere a la calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un texto, de acuerdo con determinados valores y actitudes sociales sobre la prosa: no repetir la misma palabra en un fragmento breve, usar léxico diverso o preciso, preferir oraciones complejas (madurez sintáctica) a simples, recursos retóricos, etc. El repertorio incluye aspectos como el *léxico*: riqueza, precisión y poetización en la selección léxica, la *sintaxis*: variación y grado de complejidad y *puntuación y signos tipográficos*.

Los aportes de autores como Cassany (2002), y Ferreiro (2000), sirvieron de sustento para que al menos en el escrito de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se establecieran enfoques y orientaciones didácticas que promueven una didáctica basada en la asimilación reflexiva de las prácticas sociales de lenguaje. Con fundamento en el constructivismo sociocultural, se establece la escritura como práctica cotidiana para la comunicación, el disfrute y el aprendizaje.

Escribir textos no es una acción que se reduce a aspectos puramente gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página...). Tradicionalmente, los maestros consideraban como únicamente evaluable la calidad ortográfica de un texto, ya que la ortografía es lo más visible de un escrito, y la mirada detecta más rápidamente, por ejemplo, una s en lugar de una c (resibir, en vez de recibir). Sin embargo, para una evaluación de los textos, debe entenderse por escritura no sólo los aspectos gráficos (ortografía, caligrafía, diseño de la página...), sino también todos aquellos que suelen englobarse con la etiqueta de "redacción" y que son tanto o más importantes para juzgar la calidad de un texto (Cassany, 2000).

#### **d. La evaluación en la producción de textos**

Para valorar la capacidad de expresión escrita, hay que considerar dos aspectos complementarios y relacionados; el producto escrito o los textos que el individuo es capaz de redactar, y el proceso de composición o el método de trabajo y las estrategias que utiliza para producirlos.

En la evaluación del producto, el estudiante tiene que producir un texto o más, esta prueba se realiza con poca preparación por parte de docentes y estudiantes. Para iniciar una prueba de este tipo, hay que tener en cuenta los siguientes aspectos ordenados de forma lógica: objetivos, ejercicio y tipo de texto en la prueba, criterios de éxito y baremo de puntuación y sistema de corrección.

En la evaluación del proceso de producción de textos, consiste en valorar el método de redacción del estudiante: las estrategias que utilizó, los procesos cognitivos, las técnicas... Se evalúan los procedimientos de las habilidades de la expresión escrita. Se evalúa a un sujeto, un proceso dinámico y cambiante, en lugar del objeto escrito que es estático. Se utiliza una evaluación cualitativa, basada en técnicas de observación y recogida de información. Se hacen entrevistas a los estudiantes, se les observa mientras escriben, se analizan comparativamente los borradores que producen. Mas que poner una calificación numérica a cada uno, lo que interesa es descubrir tendencias, estilos de trabajo y progresos en el proceso de producción de textos. Es una evaluación nueva y bastante desconocida aún en el mundo escolar, ya que la mayoría de los docentes solo evalúa o presta mayor atención al producto final (Cassany, 2002).

#### **e. Textos narrativos de función literaria**

El texto es una unidad comunicativa completa que se produce con una intención, cuenta con un enunciador (la persona que lo produce) y va dirigido a un enunciatario (la persona que lo recibe). En un texto se combinan diversos enunciados, los cuales le brindan un significado, este enunciado es una unidad menor a un texto y puede variar en cuanto a su extensión, puede ser breve como una oración o una frase o extenso como una definición o párrafo (Grupo de Lenguaje Bacatá, 2016).

Diversos estudios han planteado variadas clasificaciones en relación con la tipología textual; hay una que propone la clasificación de textos escolares, según su estructura lingüística o trama: narración, exposición, diálogo, argumentación y descripción.

Los diferentes tipos de textos cumplen con funciones comunicativas específicas, dependiendo de la situación que se aborde, y a las características particulares, las cuales se organizan por su contenido, trama y función literaria. Se puede encontrar una gran clasificación de mecanismos, interpretación, y producción de textos. Es importante identificar y diferenciar cada uno de ellos, sobre todo los que se tomaron en cuenta para la realización de esta intervención pedagógica; cuentos y poemas.

A pesar de que no existe una única tipología textual, en el presente estudio se reflexiona a partir de la propuesta de clasificación de textos por su función (la cual se manifiesta con diferentes intenciones al emisor: se busca informar, convencer, entretener) y la trama (depende de tipo de función predominante, puede ser narrativa, descriptiva, argumentativa o conversacional, (Kauffman y Rodríguez, 2003).

**Figura 9. Clasificación de tipología textual**

<i>Función</i> <i>Trama</i>	<i>Informativa</i>	<i>Expresiva</i>	<i>Literaria</i>	<i>Apelativa</i>
<b><i>Descriptiva</i></b>	- Definición - Nota de enciclopedia - Informe de experimentos		- Poema	- Aviso - Folleto - Afiche - Receta - Instructivo
<b><i>Argumentativa</i></b>	- Artículo de opinión - Monografía			
<b><i>Narrativa</i></b>	- Noticia - Biografía - Relato histórico - Carta	- Carta	- Cuento - Novela - Poema - Historieta	
<b><i>Conversacional</i></b>	- Reportaje - Entrevista		- Obra de teatro	- Aviso

**Fuente: Rodríguez y Kauffman, 2003**

## 1) Textos narrativos

Los textos en los cuales predomina la trama narrativa presentan hechos y acciones en secuencia temporal y causal. El interés de estos textos radica en la acción y a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan. El orden temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia, hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos (Kauffman y Rodríguez, 2003). En estos textos es importante distinguir entre el autor y el narrador (la voz que relata dentro del texto ya sea en primera o tercera persona). Los textos narrativos son los que se trabajaron durante la intervención pedagógica de esta tesis.

“La narración presenta una serie de hechos o sucesos situados en el tiempo, a través de una cadena temática o causal” (Condemarin y Chadwick, 1990, p.197), es decir, contar una historia desde un universo paralelo al autor, en donde existan personajes y haya un referente al mundo real.

El texto narrativo para Pérez (1999), considera que ofrece prerrogativas para la enseñanza de la escritura, ya que es un texto que se aprende con facilidad, por haber sido ejercitado muchas veces de manera oral, demanda menos esfuerzo cognitivo, ya que contiene elementos de la realidad, por medio de la trama, la interacción de los personajes y el contexto y por último las narraciones son hechos y actos de la vida cotidiana de los seres humanos.

Para Cassany, Luna y Sanz (1994), el texto narrativo tiene una estructura de orden cronológico de los hechos y orden narrativo, posee las siguientes partes en su narración: planteamiento (donde se presentan a los personajes, la situación inicial de la historia, nudo (se desarrolla un conflicto entre los personajes en un tiempo y lugar determinado) y desenlace (se resuelve el conflicto).

La literatura es un género que, en palabras de Cerrillo (2016), es un producto de la creación del hombre, el cual usa la lengua como una finalidad estética y como resultado de la aplicación de convenciones normas y criterios de carácter expresivo y

comunicativo. Su intención es la expresión y la comunicación, en específico de elementos apegados a la estética y a la belleza.

La literatura como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, pensamientos, cuentos... hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, a la vez que registra la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo ya que permite escuchar las voces del pasado, y conocer los progresos, tradiciones, percepciones y emociones de los hombres en diferentes épocas.

La literatura juega un papel importante en el desarrollo completo en las capacidades de las personas. La enseñanza de la literatura requiere que el docente debe dar oportunidad de los estudiantes estén en contacto con los textos, facilitándoles el acceso a los mismos y formándoles para comprenderlos y analizarlos con espíritu crítico (Cerrillo, 2007, s/f).

## **2) Textos literarios**

Los textos con función literaria (Kaufman y Rodríguez, 2003) tienen una intencionalidad estética, es decir que su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte. Emplea el lenguaje figurado u opaco. La interpretación de este tipo de texto obliga al lector a desentrañar el alcance y la resignificación de los distintos recursos usados y su incidencia en la funcionalidad estética del texto.

Los textos literarios son necesarios para el desarrollo completo del individuo. Para poder comprenderlos y disfrutar de ellos, es necesaria la competencia literaria, de tal forma que, además de leer distintos tipos textos, se tenga criterios para valorarlos (Cerrillo, 2010).

Los textos literarios, son aquellos que dan impresiones de belleza porque combinan distintos elementos de la lengua de acuerdo con la estética. El autor libera su imaginación y fantasía y crea mundos ficticios, el lector tiene que dejar volar su imaginación al nivel del autor para captar el sentido de los mensajes implícitos.

Kauffman y Rodríguez (2003) menciona que el texto literario permite el espacio de la libertad de lenguaje, es decir; puede permitimos leer “para nada”, para no hacer nada después de leer, sólo dejarse llevar por la imaginación; pero también permite hacer análisis de los mecanismos empleados por el autor para producir belleza, intentar

hacer nuevas creaciones, estructurar el mensaje jugar con la musicalidad de las palabras. Dentro de este tipo de textos se ubica el cuento y el poema.

### **a) Cuento**

Hiriart y Guijosa (2015), definen el cuento como un texto que transcurre en el terreno de ficción, lo cual no significa que sea mentira o falsa, sino que es una realidad creada positivamente para lograr un impacto estético. Los hechos que se cuentan dentro de este texto pueden ser un poco fantásticos, pero no tanto ya que el lector debe de creerlos verdaderos al punto de conmover sus sentimientos, sentir ira, felicidad, angustia, tristeza o enojo con la historia que está leyendo.

El cuento es un relato en prosa de hechos ficticios, consta de tres momentos: inicio, desarrollo o nudo y desenlace, tienen acciones centrales, núcleos narrativos y establecen una relación causal. Un recurso frecuente de los cuentos es la introducción de dialogo de los personajes representado por guiones. Así mismo se observan nexos temporales por la relación causa-efecto que se da en la narración.

La demarcación de tiempo aparece generalmente en el párrafo inicial. También aparece el narrador que es una figura creada por el autor para presentar los hechos que ocurren en el relato, puede ser la voz que cuenta lo que está pasando o bien es un personaje o testigo de lo que sucedió (Kauffman y Rodríguez,2003).

Elia Tabuenca (2019) menciona las partes que componen los cuentos. *El inicio* de un cuento es el momento en el que el autor nos presenta la "normalidad" de la historia, ese momento apacible en el que se presentan a los personajes y sus particularidades, viven tranquilamente previo a la aparición de la acción.

El *nudo* es cuando ocurre algún hecho que altere el orden apacible del inicio y que ponga a los personajes en alguna situación controvertida o complicada de resolver. El nudo marcará el ritmo de la narración, la que hará que el lector tenga ganas de seguir leyendo y la que conseguirá que el cuento sea exitoso, el nudo aparece cuando la situación que hemos planteado en el inicio se ve rota o alterada por la aparición de un hecho insólito, inesperado, etcétera. Cuando se llega a este punto de



la narración es importante que el lector ya sepa quiénes son los personajes para que pueda meterse de lleno en el problema que los acarrea y, así, tener interés por el devenir de la situación. Es en este momento cuando se conocerán a los personajes, no solo a nivel descriptivo, sino también sus acciones que cometen, qué pulsiones les mueven y, así saber realmente quiénes son y cómo actúan.

*El desenlace o el final*, es el momento en el que se resuelve el conflicto que ha aparecido en el nudo y se puede cerrar la historia. Este cierre puede que sea feliz o triste, puede que quede totalmente cerrado o que quede abierto, la elección depende del autor, pero siempre debe resolver el nudo que se ha planteado en la narración para que las expectativas del lector queden satisfechas. Una de las características del cuento más notorias es que el final suele ser sorprendente e inesperado.

“El cuento es la narración de una acción ficticia de carácter sencillo y breve extensión. Ofrece gran variedad de asuntos y en su desarrollo goza el autor de suma libertad para echar mano de todos los recursos poéticos y para usar los más variados tonos” (Montes de Oca, 2010, p.161).

La escritura de cuentos es una práctica habitual en las escuelas, la lectura y la producción escrita de textos pertenecientes a este género ocupa muchas horas de la actividad en el aula, aunque en muchos casos, la reiteración de esta actividad año tras año no ha contribuido de manera significativa al enriquecimiento de los niños en tanto lectores y escritores.

Los cuentos tienen una extraordinaria fuerza educadora, ya que pueden ir cargados de emoción, fascinación, intriga... y por lo tanto son un material para fomentar en niños y niñas las sensaciones, sentimientos, el deseo de protagonismo, y sobre todo la necesidad de comunicar, expresar, narrar y compartir con los demás (Laurrel, 2002).

El cuento como recurso educativo puede ser una herramienta muy útil para trabajar diversas áreas y contenidos debido a que es un recurso didáctico interdisciplinar. Los niños, viven inmersos en su mundo imaginativo, desarrollan la imaginación y esto les permite adentrarse en los cuentos, identificarse con los personajes y de esta manera, aprender muchos contenidos nuevos.

Si el cuento que se les presenta a los niños es de su agrado, se puede conseguir que los alumnos escriban cuentos similares, que hablen con sus compañeros sobre una determinada acción y, sin duda alguna, esto beneficia al aprendizaje, pues recuerdan contenidos que no recordarían si se les hubiesen transmitido de forma teórica y memorística. Los cuentos escritos por ellos mismos son un material de gran importancia ya que canalizan la necesidad de expresión de los niños y facilitan a los maestros su intervención educadora.

### **b) Poemas**

La poesía es un género literario que ha cargado a lo largo de los siglos un prejuicio con respecto a su utilidad, ¿para qué sirve la poesía en estos tiempos? Todos los tiempos han sido especiales para este género, pues ha sobrevivido a lo largo de muchos años, formando parte de la historia.

“Género literario exquisito por la materia que es el aspecto bello o emotivo de las causas por la forma de expresión basada en imágenes extraídas de sutiles relaciones descubiertas por la imaginación y por el lenguaje... La poesía puede ser un juego infinito, un placer misterioso, un tintineo de alegría, un asomarse a la música implícita de nuestra lengua y nuestra cultura” (Guijosa, 2015).

“Un verso es cada renglón del poema. Cada conjunto de versos es una estrofa. El texto se llama poema y al género poesía, puede tener o no metro y rima, aunque siempre tendrá ritmo. Un texto en prosa si fundamentalmente expresa una emoción si usa imágenes y metáforas y sus palabras están elegidas con cuidado para darnos una sonoridad musical rítmica se denomina prosa o prosa poética” (Guijosa, 2015, p.113).

A todo esto, diversos autores han ofrecido su concepto de la importancia de transmitir poesía, sin embargo, es necesario remarcar, por qué es importante transmitir poesía en niños. La importancia de la poesía, en la escuela primaria es que aporta a los niños un aumento a su capacidad de sentir, posibilita al niño al encuentro con el silencio (una necesidad del espíritu) el diálogo con uno mismo. Los niños son capaces de crear por sí mismos una jerga propia, creativa, original e ingeniosa, elaboran un lenguaje con el que se identifican y mediante el cual transmiten lo que sienten (Calvo, 2010).

La poesía comienza con el ritmo: cantidad (medida de los versos), tono (pausas), timbre (ritmo) o intensidad (acentos). Estos aspectos, le dan musicalidad a la poesía la cual se complementa con la magia de las palabras. Esta musicalidad, es la auténtica poesía infantil, debido a esta, el niño la retiene fácilmente, ya que el ritmo es un auxiliar en la memoria. El primer contacto de los niños con la poesía se realiza a través de formas tradicionales; canciones infantiles, nanas de cuna, trabalenguas, adivinanzas, rimas infantiles, estas manifestaciones poéticas se transmiten de forma oral y son un acercamiento para la sensibilización al momento de escribir poesía.

La poesía debe de trabajarse en el aula, de una manera definitiva, eso no significa que tiene que ser rigurosa, exigiendo al pequeño memorizarse los conceptos y las partes de un poema, sino que lo primordial es mostrarle el lado sensible al niño, ayudarlo a desarrollarlo para que pueda producir sus propios textos poéticos.

Es necesario trabajar la poesía en el salón de clases, desde dos sentidos, el primero es permitir a los niños conocer diversos autores y tipos de poesía que existen, explorar los textos, descifrarlos juntos y el segundo y el más complicado, es el estimular y enriquecer su creatividad.

El descubrimiento y la frecuentación de la poesía son experiencias que el niño experimenta solo, pero también con sus compañeros... Las confrontaciones frecuentes con la poesía son estimulantes para el niño y renuevan sus deseos de crear. Sus producciones se ponen a disposición de la clase o se exponen sobre las paredes. La práctica de la poesía ayuda al niño a elevar el grado de estructuración de sus textos. Regularmente a principio de curso los poemas de los niños tienen una densidad personal en cuanto al tema, pero presentan diferencias formales que mejoran poco a poco (Albert, 2003). El poeta no puede dejar de ser un ente ético; escribir poesía infantil no es infantilizar la poesía Guijosa (2015).

#### **f. Estrategias didácticas para la producción de textos narrativos**

Para que los niños produzcan textos narrativos como cuentos y poemas, es necesario, investigar, adquirir y aplicar diversas estrategias tanto lúdicas como creativas que motiven a los estudiantes a escribir, eso no significa el hecho de tomar

un instrumento y realizar trazos, sino que a través de la escritura produzcan sus propios textos, se comuniquen, se expresen y tengan destinatarios reales para ser leídos. Recurrir a la escritura creativa, es brindar herramientas que apoyen a los estudiantes a que se expresen por escrito.

Hiriart y Guijosa (2006) mencionan en su libro “Taller de escritura creativa” diversas sesiones que abordan temas para facilitar la escritura como proceso de producción, ya que por medio de tareas y actividades respecto a los diversos contenidos textuales (cuentos, poemas, novelas, lenguaje figurado, la crónica...) facilitan al escritor el poder producir textos propios, encontrando mayor facilidad al uso de las palabras. Estas actividades, no son dedicadas solamente en el aspecto escolar, sino que están abiertas a las personas en general que quieran encontrar un mayor acercamiento al mundo escrito.

“Es esencial que las practicas escolares propongan la creación de poemas, narraciones, descripciones, pequeños cuentos, adivinanzas retahílas diálogos etc., si las propuestas son paralelas al ejercicio lector de los mismos tipos de textos o de textos que hablen de los mismos temas los resultados serán más gratificantes” (Cerrillo, P, 2016, p.138).

Gramática de la Fantasía de Gianni Rodari (2002) sugiere diversas estrategias creativas que pueden realizarse en clase, para que el estudiante pierda el miedo a enfrentarse a una hoja en blanco y potenciar su capacidad de jugar con las palabras, teniendo una escritura libre y espontánea.

### **1) Estrategias creativas**

Durante la intervención, se aplicaron algunas estrategias creativas de Gianni Rodari, entre ellas: ¿Qué pasaría sí?, Vamos a confundir los cuentos, Caperucita roja en helicóptero y ensalada de cuentos (Rodari, lo trabaja como ensalada de fábulas), también se tomó una actividad del taller de escritura creativa (Hiriart y Guijosa, 2006) la cual corresponde a marcar las rimas asonantes y consonantes de un poema y analizarlo y compartir sus sentimientos.

*¿Qué pasaría sí...?* Esta estrategia, trata de generar hipótesis. Para formular la pregunta, se escoge un sujeto y un predicado. Su unión dará una hipótesis para trabajar. Ejemplo: ¿Qué pasaría si Cecilia perdiera los botones? ¿Qué pasaría si un

cocodrilo tocara a tu puerta? Con esas preguntas se pueden elaborar historias con el uso de la fantasía para establecer una relación activa con lo real.

*Vamos a confundir los cuentos.* Se trata en ir narrando lo cuentos e ir cambiando la historia, por ejemplo: Erase una vez caperucita que tenía enfermo a su tío en el bosque (los niños se van a aferrar a las versiones originales), es necesario terminar el cuento para que ellos puedan modificar uno, de manera escrita, cponfunci3endolo con otra historia.

Los niños son bastante conservadores respecto a lo que se refieren los cuentos y siempre quieren escuchar la misma versión de la primera vez, por el placer de conocerlos y sentirse seguros. Esta actividad consiste en presentarles el cuento como algo nuevo, los niños ya no jugarán con el cuento tradicional sino, con algo nuevo, en donde tendrán la libertad sin miedo, asumiendo diversas responsabilidades. El juego tiene una eficacia terapéutica en donde ayuda al niño a deshacerse de ideas fijas. El juego desdramatiza, le quita la maldad al lobo, ridiculiza a la bruja, y establece un límite más clareo entre el mundo de las cosas auténticas e imaginarias, donde ciertas libertades no son posibles. Los niños que participan deben hacer un análisis del cuento, a nivel intuición.

*Caperucita roja en helicóptero.* Se da una serie de palabras a los niños ejemplo: caperucita, abuelita, lobo, bosque y helicóptero, la última palabra rompe la serie. El maestro observa como los niños, reaccionan antes un elemento nuevo y un suceso inesperado, la capacidad de incluir la palabra nueva en la historia y de reaccionar a un contexto diferente.

*Ensalada de cuentos.* Se trata de proponer principios de cuentos conocidos, pero mezclando situaciones o personajes. Es la imaginación la que desarrolla la historia a placer.

Ejemplos: Iba Caperucita por el bosque y de repente se encuentra con Pinocho, este le invita y ...

Iba El Gato con botas paseando por el bosque, y se encuentra con Pulgarcito que se había perdido...

## **2) Estrategias lúdicas**

El periódico mural. Tiene un origen muy antiguo, los romanos lo inventaron para informar al pueblo sobre nacimientos, defunciones, matrimonios etc. Actualmente en las escuelas se utiliza como estrategia didáctica, la cual consiste en poner en un lugar visible información, dibujos, artículos, efemérides, cuentos... diversos tipos de textos realizados y seleccionados por los niños son ellos quienes dirigen la mayor parte de la estrategia. Su realización no cuesta más que unas cuantas hojas de papel. Luego de haber sido expuestos por algún tiempo los escritos de los estudiantes, se coleccionan o encuadernan. Los docentes pueden participar en esta estrategia con algún tipo de información (Fergione,1931).

Las correspondencias interescolares. En las instituciones educativas se busca practicar el compañerismo, la amistad, la cooperación, la solidaridad, se busca facilitar el desenvolvimiento de los estudiantes de forma personal y como una comunidad.

La correspondencia interescolar es una forma tan eficaz para iniciar al niño en la vida de relación por medio de la escritura, la atención y el interés como estímulo de la actividad infantil encuentra en la correspondencia interescolar amplio campo para manifestarse. Los niños próximos a la adolescencia tienen el apetito de la convivencia social, el desenvolvimiento de su personalidad.

A través de la producción de cartas con destinatarios reales a los cuales escribir y comunicarse, el estudiante practica de forma sencilla y natural la escritura, quedando en libertad de exponer lo que siente y lo que conoce de su ambiente, preguntando lo que su curiosidad, su interés y deseo de saber le inquieta.

El niño aprende a escribir escribiendo, llegando a la aplicación práctica de la capacidad adquirida para expresarse sin trabas y experimentando la satisfacción y el

halago legítimo (sentimiento de propiedad) ser autor exclusivo de su obra (Fergione,1931, p.72).

La biblioteca del aula. Un rincón para intimar con la lectura. Sus principales objetivos es que los estudiantes se encuentren libres y a gusto entre los libros, las revistas, periódicos etc., y así potenciar el gusto por la lectura y que identifiquen los libros como una fuente de información útil e interesante. El estudiante es libre de escoger los textos que más le interesen. En el rincón de la biblioteca, se dan situaciones de lectura autónoma de acuerdo con las habilidades y estrategias lectoras de cada estudiante (Gil y Soliva, 2005).

## **2. Una propuesta alternativa**

*Pedagogía por Proyectos* es una propuesta pedagógica que se ha venido investigando y poniendo en práctica desde 1970, bajo la idea de mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Llevar a cabo esta propuesta, ayuda a formar niños capaces de comprender textos completos, “interrogándolos”, es decir, promoviendo su capacidad de identificar, utilizar y sistematizar estrategias para construir su significado; estimular la comprensión y producción de variedad de textos distinguiéndolos por su función y funcionamiento y facilitar que lean y produzcan textos en situaciones de verdad.

### **a. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?**

Es una estrategia formativa permanente que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y estudiantes, e instaurar una apuesta democrática y un proceso pedagógico en el que todos participan (Jolibert, Buitrago, Torres y Hernández).

Está destinada a permitir que los niños tomen el control de su vida escolar y su aprendizaje, se crea una relación diferente entre docente y estudiantes, ya que se pone en práctica la “democracia”, quitando el papel del profesor como la persona que dictamina vertical y autoritariamente qué, cómo y cuándo se aprende. Es una forma de vida, una filosofía que considera que la eficiencia y la profundidad de los

aprendizajes, dependen del dominio sobre las actividades. Las cuales tienen que ser significativas a partir de los intereses de los estudiantes, causando un impacto en su aprendizaje, organizadas en tiempo, espacio y recursos.

### **b. Todo impacto tiene su origen**

Josette Jolibert, es una investigadora en didáctica de la lengua, es la creadora y fundadora de la propuesta de *Pedagogía por Proyectos* junto con su equipo de investigación, entre sus principales colaboradoras y precursoras de la investigación y el trabajo por proyectos se encuentran Jeannette Jacob y Cristine Sraïki. Esta propuesta surge del análisis del fracaso escolar entre ellas: el déficit y atención a las actividades de lectura y producción de textos escritos, se ha llevado mediante investigación-acción. Los lugares en donde se ha puesto en práctica esta estrategia primero fue Francia, Chile y actualmente en México, dirigida por la Red Metropolitana del Lenguaje y la Universidad Pedagógica Nacional.

A través de los proyectos, los educandos ven la escuela como un lugar en donde se realizan aprendizajes significativos, el profesor juega el papel de ser facilitador de aprendizaje, el cual ayuda a los niños con sus dudas, inquietudes o dificultades en el trabajo.

### **c. Marco Teórico**

Los distintos referentes teóricos que retoma Jolibert en *Pedagogía por Proyectos*, sustentan tres tipos de concepción; la del aprendizaje, la del escrito y la concepción de lectura y escritura.

*Dentro de la concepción del aprendizaje.* Se ubica el enfoque constructivista donde son los estudiantes con la ayuda del maestro quienes construyen el conocimiento a partir de sus propios intereses y necesidades. Las teorías que inciden en el constructivismo: la teoría genética (Piaget), Zona de desarrollo próximo (Vygotsky), y el aprendizaje significativo (Ausubel).

Lozano (2003), recupera a Piaget, respecto a que el crecimiento intelectual de los humanos pasa por diversos estadios (estructuras cognoscitivas), en cada estadio el



sujeto descubre e interactúa con el medio que lo rodea, y no sólo lo reproduce en su mente, lo modifica y se convierte en constructor de ese conocimiento.

Vygotsky en Lozano (2003), menciona que en el desarrollo cultura del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y después a nivel individual, originando relaciones entre seres humanos, también retoma la relación del sujeto con el objeto y de los artefactos se instrumentos socioculturales son los que influyen en el aprendizaje.

*Respecto al aprendizaje significativo.* Se hace hincapié en que el estudiante cuando llega a la escuela no lo hace en blanco, es decir, cuenta con conocimientos previos, para darle significado a un nuevo conocimiento. Tendrán significatividad para el estudiante, no sólo los materiales que integren su estructura cognoscitiva, también aquello que esté involucrado a su realidad; aquí y ahora (Lozano, 2003).

También se retoman los aportes de Feuerstein con la convicción de que todos los sujetos son capaces de desarrollarse, aprender y cambiar y que todo está guiado por la mediación, comprobándolo con sus investigaciones con estudiantes de bajo rendimiento escolar, sus aportes arrojan que los estudiantes progresan no sólo por el crecimiento genéticamente programado sino por los intercambios que constantemente hace con su entorno, concluyendo así que la modificabilidad cognitiva es posible en todos los sujetos, dando paso al Aprendizaje Mediado.

Los procesos de aprendizaje que se visualizan desde una concepción cognitivista toman en cuenta las estrategias que los estudiantes suelen utilizar, de adquisición de sentido y memoración entre ellas; explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, crear imágenes mentales, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes (Gaskins,1991).

También se encuentran las *estrategias metacognitivas* que son las que “preparan a los alumnos para tener control de las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente” (Gaskins, 1991, p.103). Estas estrategias van referidas a la motivación, la conciencia y el control relativo al “cómo hacerlo” lo cual, se ha dejado de lado o el

docente se ha encargado de plantear ciertas actitudes para tener éxito a los estudiantes sin dejar que ellos mismos sean los que decidan y sólo guiarlos para que ellos seleccionen y orquesten las estrategias adecuadas.

*En cuanto a la concepción de lo escrito. Pedagogía por Proyectos* considera que al momento de escribir los estudiantes deben hacerlo para algún destinatario real, el texto que produzcan debe comunicar algo y ellos tienen que ser leídos, para prestar la atención y el empeño suficiente a su escritura, sólo así se producirán textos auténticos.

La escritura es una estrategia didáctica colectiva donde se construyen diferentes competencias individuales que da como resultado un texto completo, en el marco de un proyecto real.

El objetivo de esta enseñanza/aprendizaje desde Pedagogía por Proyectos es “Formar niños que construyan su poder de leer y producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y comunicación” (Jolibert, 2006:14). Dicha pedagogía se caracteriza por que articula aportes teóricos y las prácticas cotidianas del aula, con el fin de que los estudiantes logren realmente aprender a leer y producir textos pertinentes, sin importar los diversos aspectos en los que los estudiantes se ven inmersos; su contexto, economía y relaciones familiares.

Dentro de Pedagogía por Proyectos, se desprenden elecciones teóricas para orientar la estrategia pedagógica que se propone, estas elecciones, corresponden al nombre de ejes didácticos convergentes.

#### **d. Ejes didácticos convergentes**

A continuación, se mencionan los ejes didácticos convergentes que forman parte de Pedagogía por Proyectos, los cuales son orientaciones que se deben de trabajar para llevar a cabo una vida cooperativa de enseñanza/aprendizaje a partir de los intereses de los estudiantes (Jolibert, 2006).

*Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos.* Para que un aprendizaje tenga impacto en los estudiantes, es necesario

que signifique algo para ellos. Un estudiante en un proyecto tiene todas las posibilidades para lograr lo que se propone (sus saberes, su energía y disposición al trabajo), pero también es importante el clima afectivo en el que se desarrolla la clase, ya que es necesario llevar una vida cooperativa de trabajo.

*Inventar estrategias de enseñanza/ aprendizaje de tipo auto y socio- constructivista*

El estudiante adquiere el aprendizaje encontrando en su vida situaciones-problema que lo obligan avanzar y para encontrarles solución. Aprenden dialogando, e interactuando con los demás, construyen su aprendizaje sin darse cuenta, cuando algo tiene sentido e importancia para ellos.

La significación y la coherencia de un escrito se dan en nivel de un texto completo contextualizado. Los niños se enfrenten desde edades muy tempranas con textos auténticos, y múltiples no sólo escolares, sino textos reales (expresión y comunicación) que representen desafíos para ellos para que así puedan reproducirlos.

*Construir una representación clara de leer/ escribir: de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados.* Aprender a leer y escribir no es desde el comienzo reconocer letras, sílabas y textos. Es un largo proceso cognitivo de elaboración de estrategias para activar operaciones mentales y construir conocimientos lingüísticos. Leer es construir la comprensión de un texto en contexto, en función de su proyecto y de sus necesidades de placer. Escribir, no es desde un principio aplicar reglas ortográficas y gramática en las palabras, es expresar y hacerse entender por un destinatario real produciendo un escrito.

*Hacer que los niños vivan, comprendan y produzcan textos literarios y practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados.* Todos los textos tienen diferentes estructuras por eso se leen y escriben diferente. En la literatura juega la imaginación del autor y el funcionamiento de los diversos tipos de textos. Aprender hacer haciendo no es suficiente, se necesita una reflexión del estudiante sobre sus propios aprendizajes.

*Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje.* La evaluación es una reflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje, las diversas formas de evaluación son herramientas que reactivan el aprendizaje del estudiante, para identificar los puntos en donde deben de poner más atención.

Para poder iniciar un trabajo desde Pedagogía por Proyectos, es necesario implementar dentro del salón y con los niños, algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje.

### **e. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje**

Para que los estudiantes tengan personalidades ricas y solidarias, eficaces en sus aprendizajes en lengua, se necesita crear Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, que les aporten riquezas y vivencias colectivas. Dichas condiciones abarcan o consideran desde el acomodo del mobiliario, generar rincones en el aula, el periódico mural, hasta el reparto de las responsabilidades dentro del salón, fomentando al estudiante a una vida cooperativa y democrática.

#### **1) Reorganicemos nuestras salas de clase**

Es necesario crear un aula de clases que rompa el esquema tradicional de un salón “clásico”, el cual se caracteriza por el poco derecho de los estudiantes al tomar decisiones. Un salón de clases necesita brindar un ambiente cálido y estimulante a sus integrantes (maestros y niños) en donde sientan la confianza y la necesidad de comunicarse de manera efectiva y así mejorar sus aprendizajes. Este espacio requiere aprovecharse de acuerdo con las necesidades de los niños, dándoles la libertad de movimiento, desde mover el mobiliario, tomar diversos materiales para su consulta, utilizar paredes y pizarrones como medios de expresión de sus aprendizajes y la creación de rincones.

#### **2) Rincones**

Son espacios acogedores, libres y dinámicos que se encuentran dentro del salón de clases, se utilizan mínimo dos veces a la semana, los niños eligen libremente el

“rincón” que desean trabajar. Algunos son: rincón de la biblioteca, del buzón, de los juegos matemáticos... pueden estar en función al proyecto que se va a trabajar y se construyen con los niños.

### **3) Uso de paredes**

En el salón de clases las paredes son una herramienta de trabajo que pueden ser utilizadas tanto por los niños como los docentes, son espacios funcionales como medio de expresión y de sus aprendizajes y pueden renovarse cada determinado tiempo. Es importante que en estas se encuentren los textos funcionales, aquellos útiles que se usan a diario del curso escolar, permiten organizar el trabajo del grupo registrándolo por un determinado tiempo.

- El cuadro de asistencia: cada niño marca su asistencia y la responsable marca a los ausentes.
- Cuadro de responsabilidades: Son responsabilidades rotativas que cambian cada determinado tiempo.
- Los papelógrafos de los proyectos: el Proyecto anual y el contrato de los proyectos actuales.
- El reglamento: derechos y deberes de la vida del curso.

Estos textos deben tener un gran tamaño con letra visible. Son producidos por los propios niños con el apoyo y guía del docente. Es necesario que los salones de clase cuenten con múltiples textos con los cuales los niños tengan contacto.

### **4) Salones de clase textualizados**

Las paredes de las aulas deben estar contextualizadas, con textos desde los funcionales hasta los textos producidos por los niños durante los proyectos o de forma espontánea. Son individuales o colectivos. Su rotación es imprescindible para que no sólo los “mejores” estén pegados y que todos tengan la misma oportunidad.

También se asigna a una pared el nombre de “Pared de la metacognición”, en esta van las herramientas elaboradas en común a modo de sistematización como son los productos al final de las actividades.

*El diario mural.* Es realizado por los estudiantes y funciona como un espacio de comunicación de diversos tipos de textos como noticias, chistes, cuentos, entre otros. Para realizarlo los niños recogen diversa información y deciden cuál tiene que formar

parte del diario, dependiendo de su interés y produciendo textos o dibujos. A través de este se logra que los niños adquieran el hábito de estar informados, buscar y compartir información con esto se despierta el interés de los estudiantes por leer.

*Los textos ligados a los aprendizajes.* Son aquellos textos interrogados durante el curso y sirven como referencia para todos los integrantes del salón, son elaborados por los propios niños, con el apoyo del docente. También son cuadros de estructuras lingüísticas que sirven como herramientas para producir nuevos textos. Su uso es permanente y se pueden renovar cada cierto tiempo.

### **a) Biblioteca del aula**

Tiene que ser un lugar activo, variado, de diversión, búsqueda, un lugar vivo, familiar, aprovechado y renovado con diferentes producciones de los niños. Esta tiene que incluir todo tipo de textos: narrativos, científicos, informativos. Incluye libros entregados por la SEP y completada por donaciones, préstamos y aportes de los niños.

La biblioteca del aula necesita de constante atención de los niños y los docentes; haciendo un permanente uso de ella. Se nombran encargados que se rotarán durante el año, los cuales serán responsables de hacer inventario, clasificar libros y carpetas y abrir un cuaderno de préstamos, vigilando el buen estado de los libros. Junto a la biblioteca se acomoda un rincón con alfombras y cojines, que sean a trayentes para que despierten el interés de los niños y así poder tener un mayor contacto con los textos.

### **b) Textos para comunicarse con la comunidad**

Los textos de los proyectos son productos que surgen de la necesidad de los niños de comunicarse con el exterior. Todos los textos que se producen se intercambian con diferentes autores; padres de familia, maestros, directivos, compañeros.

Los materiales escritos, constituyen un conjunto de textos con los cuales los niños aprenden a leer y escribir. El comportamiento de los niños cambia, debido a que adquieren hábitos de lectura e investigación. Se vuelven autónomos para el uso y

cuidado de los libros. El papel del docente tiene que ser organizador en la elaboración y gestión de todos los textos. Les ayuda a conseguir material, a realizar cuadros de textos, le recuerda las responsabilidades a cada uno, los impulsa a renovar los textos de las paredes. No actúa directamente, pero si es el guía y el organizador en el trabajo.

### **c) La elección de una Pedagogía por Proyectos**

Los docentes están acostumbrados a planificar y preparar sus clases con base en los contenidos del programa educativo y que los estudiantes respondan, apliquen y memoricen esos contenidos. Sin embargo, nunca se les ha preguntado ¿qué les gustaría hacer o aprender?

Elegir una *Pedagogía por Proyectos* hace que las actividades del curso adquieran un significado para los niños, ya que son planificadas por ellos, atienden a sus necesidades e intereses, los ayuda a organizar el trabajo escolar; definir tareas, tomar acuerdos e investigar. Permite que ellos mismos tomen y reflexionen su decisión, al sumirlas con responsabilidad, al vivirlas y evaluarlas.

La elección de *Pedagogía por Proyectos* permite que los estudiantes realicen trabajo cooperativo y a favorezcan las relaciones, favoreciendo e incrementando la socialización y autoestima de los integrantes del grupo. Facilita la apertura de la escuela hacia la comunidad, el barrio y la familia, los involucra y hacen que participen con base en la comunicación.

*Organización de un proyecto en el salón de clases.* Todo inicia con una pregunta abierta ¿qué quieren que hagamos juntos durante “x” tiempo? Se necesita que todos los integrantes del salón se puedan ver a la cara (no sentarse en filas) para realizar propuestas.

En el pizarrón se escriben las diversas propuestas, los acuerdos o tareas, responsables y el tiempo que se plantea respecto a las etapas del proyecto. Es necesario llevar una planificación, desde la primera sesión para que cada participante reflexione antes de llegar a una puesta en común y tomar una decisión

colectiva, para eso es necesario establecer un contrato claro y explícito que precise la organización de las tareas, responsabilidades y el tiempo. Así mismo, es necesaria la evaluación regular a lo largo del proyecto, para conocer el rumbo que va tomando. Sólo basta con aventurarse.

#### **f. Tipos de proyectos**

Todo lo que es parte de la vida diaria escolar puede ser objeto de un proyecto. Pueden elaborarse proyectos a corto plazo o largos (de todo un ciclo escolar), de grupos pequeños o en donde se involucren todos los integrantes del grupo.

Existen múltiples proyectos, pero los tres tipos que se trabajan en esta propuesta son: proyecto anual, proyecto mensual o semanal y proyecto a corto plazo (dos o tres días).

*Proyecto anual.* Se realiza al comienzo del año escolar. El docente pide a los niños que participen y propongan diferentes actividades que les gustaría trabajar a lo largo del ciclo, el maestro también puede opinar y participar porque es considerado parte del grupo escolar. Estas ideas se escriben en el pizarrón y al final de la sesión se escriben en un papelógrafo que se pegará en una pared durante todo el año escolar, siendo visible para todos los integrantes del curso.

*Proyecto semanal o mensual.* Se puede extraer del proyecto anual o bien surgir el tema espontáneo por la necesidad del curso. En este tipo de proyecto se integran áreas de conocimientos específico (competencias y contenidos del programa oficial).

*Proyectos a corto plazo nacidos de la vida cotidiana.* Surgen de las pláticas entre los estudiantes y el docente en las cuales expresan sus intereses y necesidades del momento. Estos proyectos como son muy cortos también necesitan una organización muy precisa de acuerdo con las seis fases.

Todos los proyectos proporcionan diferentes situaciones de aprendizaje y uso con el lenguaje tanto en competencia oral, lectura, o producción de textos. Todos cuentan con 6 fases. El papel del profesor es ser mediador y guía entre el estudiante y el proyecto, los niños son los que proponen qué es lo que quieren trabajar.



*Proyecto de acción.* Es un proyecto de actividades complejas, orientando hacia un objetivo. Este proyecto es un grande proveedor de situaciones de aprendizajes y generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales. Contiene las competencias que son adquiridas al final de cada ciclo las que permiten a los docentes planificar, los aprendizajes pertinentes, teniendo en cuenta a la vez el proyecto de acción y el camino recorrido por los propios estudiantes en la progresión anual. En la escuela todo proyecto de acción contribuye de forma explícita a la construcción de competencias.

*Proyecto global de aprendizaje.* Se trata de poner al alcance de los niños como objetivo de trabajo para un periodo dado, el contenido de las instrucciones oficiales. Lo esencial es permitir a los niños, en “total conocimiento de causa”, que tengan el proyecto de aprender, es decir estar posicionado en proyecto de construcción de competencias.

*Proyecto específico de construcción de competencias.* Las competencias que construir son puntuales y se explicitan con los años y se precisan a medida que se desarrolla el proyecto. La evaluación de las competencias construidas es reflexionar metacognitiva sistemática realizada junto con los estudiantes tanto a nivel colectivo como individual.

### **g. Concepción de escritura desde Pedagogía por Proyectos**

La lectura y la escritura se miran desde una perspectiva diferente, no sólo se trata de decodificar (leer) y reproducir (escribir) un texto, aspectos superficiales que habitualmente se realizan con los estudiantes en las escuelas, por el contrario, este enfoque contempla una concepción de aprendizaje en la comprensión (lectura) y producción (escritura) de textos que son procesos distintos entre sí, pero que son necesarios el uno para el otro.

Jolibert (2009), hace referencia, que escribir no sólo se trata de yuxtaponer palabras, aplicando reglas ortográficas y gramaticales o bien, realizar copias de grande extensión, es expresar y/o hacerse entender por un destinatario real produciendo un escrito en el que sea capaz de elaborar en el momento dado.

En la escuela aprender a leer o escribir es “vivir en textos” aprender a reconocer y utilizar todos los tipos de escritos y frecuentar el universo de la literatura infantil, es practicar desde el inicio “en serio” la lectura-comprensión y la producción-comunicación en el marco de proyectos personales o colectivos. Leer y escribir son actividades para resolver problemas de tratamiento, inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser identificados o emitidos.

### **1) Módulo de interrogación de textos**

Es un módulo de aprendizaje colectivo, conformado por tres etapas: preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto, construcción de la comprensión del texto y la sistematización metacognitiva y metalingüística.

*Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto.* Los desafíos de la actividad: la interrogación de un texto es una estrategia didáctica significativa para el niño porque requiere una verdadera actividad cognitiva al trabajar un proyecto de aprendizajes.

Mediante analogías se trata de provocar la organización preventiva de la actividad, movilización de estrategias, producción de inferencias para la comprensión, los horizontes de acción (lo que voy a hacer y cómo voy a hacerlo) y de expectativa (lo que voy a aprender y cómo voy a aprenderlo). Es construir juntos el sentido de un texto que se va a descubrir, relacionar toda nueva situación con una experiencia previa y con saberes potenciales relativos al funcionamiento de textos.

El rol del docente en esta etapa es aclarar la actividad intelectual apoyándose en las representaciones de los estudiantes. El papel del estudiante es establecer un vínculo y movilizar sus conocimientos anteriores en relación con; el tema, el texto y las estrategias. Planificar la tarea individual y colectivo para elaborar un proyecto cognitivo.

*Construcción de la comprensión del texto.* Es necesario realizar una lectura individual, para no privar a los niños de una relación con el texto que están descubriendo para poner a prueba sus competencias y construir un primer

significado del texto y silenciosa para no centrar la atención de los niños sobre la oralización y el desciframiento.

*Negociación y colaboración de significación parciales.* La clase es concebida como una comunidad de investigación. Se trata de recoger los significados que construyen los niños y sus justificaciones recurriendo a un escrito. La intervención del docente consiste en señalar las contradicciones que surgen en el trabajo, coordinar la información apuntalar la construcción de sentido mediante síntesis o elaboración de herramientas que permitan continuar los textos.

En un momento dado del aprendizaje puede surgir la “pedagogía del regalo”, esta consiste en que el docente identifique hasta dónde pueden llegar sus alumnos y que regalos puede hacerles cuando no puedan afrontar un texto, por ejemplo, una pista, una palabra o elaboración de hipótesis.

El docente guía los procesos de construcción de sentido. Involucra a los estudiantes en el dialogo cognitivo, es decir; piensa en voz alta con los niños, explicita y explica las estrategias didácticas utilizadas y utiliza su propia experiencia cuando es necesario.

*Sistematización metacognitiva y metalingüística. Retorno reflexivo de la actividad:* Permite hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión; sobre los comportamientos del lector y sobre el escrito.

*Elaboración de herramientas de sistematización:* han sido hechas por los niños, el docente conserva trazos de ellas. Algunas herramientas son: elaboración de siluetas para un tipo de textos, cuadros recapitulativos, ficheros de conjugación y diccionario ortográfico. El cuaderno de textos es una herramienta indispensable, ya que los textos que son interrogados se reúnen en un portafolio. Se le concibe como una herramienta de aprendizaje a largo plazo. Las herramientas son construidas con los niños y no improvisadas por el docente. Son concebidas como ayuda para la comprensión y producción de textos, no para memorizarlas. Son evolutivas y siempre abiertas al cambio y renovación dependiendo de los nuevos descubrimientos.

## 2) Módulo de aprendizaje de escritura

Es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales en la que desemboca en una producción de un texto completo. Esta estrategia propone preparación para la producción del texto, gestión de la actividad de producción de texto y sistematización metacognitiva y metalingüística.

*Preparación, colectiva e individual, para la producción de texto.* Los desafíos: el módulo debe tener sentido para los niños, es decir tiene que inscribirse en el punto de encuentro de los tres tipos de proyecto: proyecto de acción de clase, proyecto global de aprendizaje y proyecto específicos de construcción de competencias en producción del escrito. Es la primera estrategia de producción de textos que debe conducirse con exigencia, hasta que esta se vuelva un automatismo para cada niño.

La estrategia didáctica, enfrenta al niño a una doble complejidad: la de un texto y la que es propia de la actividad cognitiva de la escritura. Se trata de asociar toda nueva situación con una experiencia previa y saberes potenciales relativos al funcionamiento y la organización de los textos. Cada nuevo encuentro es momento de recordar y visitar los conocimientos lingüísticos para movilizar los conocimientos textuales y las características estructurales, enunciativas o lexicales inherentes al funcionamiento de los discursos.

El papel del docente es clarificar la actividad intelectual apoyándose en las representaciones de los estudiantes, recordar los desafíos colectivos e individuales. facilitar la intervención de los estudiantes en la actividad haciéndoles tomar conciencia de lo que conocen del contenido y la organización del texto por producir, mientras que el rol del estudiante es establecer un vínculo y movilizar sus conocimientos anteriores en relación con el tema, el texto, y las estrategias por poner en práctica.

*Gestión de la actividad de producción de texto.* Una primera escritura no es un simple borrador, tiene un significado diferente porque cada niña sabe lo que invierte “todo lo que ya sabe hacer”, llevado lo más lejos posible. Es la fase donde se viven situaciones-problema; los primeros obstáculos lingüísticos o cognitivos.

El docente debe de identificar las adquisiciones y las necesidades de aprendizaje de cada uno al comienzo de un módulo. Es necesario conservar las huellas (los rotafolios) de todas las observaciones, estas permiten formalizar para referirse mejor a ellas, lo que ya se sabe (características lingüísticas del texto) y se sabe hacer (conocimientos y procedimientos) y lo que se aprender a para producir el texto deseado.

La revisión del texto es la etapa más larga y compleja, se caracteriza por un ida y vuelta, por un lado están los momentos de gestión de la producción individual que integran las redefiniciones parciales de la tarea de escritura y tomar en cuenta las nuevas obligaciones de la producción en su realización, así como el control regular de la actividad de la producción de texto, de su progresión hasta la evaluación del producto terminado “el control de conformidad” y por el otro lado la exploración de los conceptos que toman en cuenta las fases de investigación activa, colectiva que tratan sobre escritos sociales del mismo tipo. Estas fases de construcción colectiva tienen por objeto el redescubrimiento de los mecanismos de construcción de un texto a partir de la observación reflexiva de los funcionamientos de la lengua escrita; la actividad de sistematización de observaciones de los estudiantes y formalización de herramientas de escritura y la de sistematización metacognitiva y metalingüística.

*Los momentos de producción individual.* Los módulos de escritura favorecen siempre una profundización del trabajo de elaboración y estructuración de los procesos mentales puestos en la producción del texto. El objetivo buscado es la autonomía intelectual de alumno a través de la experiencia renovada de una estrategia global de producción de textos.

La elaboración continua del texto mediante reescrituras parciales sucesivas, se trabajan desde el comienzo del módulo ya que los estudiantes saben que comienzan un largo trabajo con bastantes reescrituras en curso de haceres. Estas reescrituras parciales se centran en un nivel de análisis o un fragmento de texto y sobre el futuro lector. Dependiendo de sus propias necesidades, cada uno revisa su primera escritura conforme a las etapas de aprendizaje realizadas colectivamente. Cuando hacen estas revisiones lo hacen de buena gana pues cada una de las reescrituras

corresponde estrato por estrato aun progreso de la elaboración del texto y sobre su propio aprendizaje.

Control regular de la actividad de la producción de texto y de su progresión. En esta etapa el aprendiz-productor reconsidera su texto desde el punto de vista del lector. Se asegura su “conformidad” actuando como experto sobre las producciones y las de otros para detectar errores y objetivar logros. Dependiendo de las necesidades de los niños, el ida y vuelta entre reescritura y evaluación parcial es necesario varias veces.

*Exploración de los conceptos y las convenciones propias del lenguaje escrito y para texto por producir.* Se trata de arrancar a los textos existentes los “secretos” de su especificidad y de su funcionamiento para sacarles provecho. En esta etapa se invierte todo lo que se ha aprendido de la lectura- comprensión de textos análogos y se da una lectura muy particular: la lectura-búsqueda centrada en aspectos precisos que faltan o que son necesarios. Para mejorar las producciones.

*Actividades de sistematización metalingüísticas y metacognitivas.* Estas actividades construyen las actitudes intelectuales de observación, interrogación, clasificación, y categorización que permitirán a los estudiantes apropiarse de las funciones de la lengua escrita para servirse de ellas.

La producción final: maqueta y “obra maestra”. La maqueta es la última etapa antes de imprimir al final de un módulo. Respetar los contornos definidos por la silueta del texto e incluye el último estado de reescrituras con todas las correcciones. Sobre ella se hace la última e intransigente limpieza ortográfica y se lee en conjunto por los compañeros y el docente. La obra maestra es la exigencia de la excelencia de la última producción, es necesaria que sea individual para permitir a cada niño administrar hasta el fin su tarea de escritura y sus aprendizajes, la producción final individual comparada con la primera escritura permite todas las evaluaciones por el niño y el docente.

La entrega a los destinatarios. Un texto producido en el marco de acción se entrega, se distribuye. Es importante que alcance a sus destinatarios y que sea el niño-autor

quien se ocupe de ello y no el docente. Es justo que los autores busquen sistemáticamente la evaluación de los destinatarios.

El trabajo del docente debe ser guiar los procesos de producción de texto, apoyar las interacciones para modificar las representaciones y transformar los errores en elementos de análisis, incitar a los estudiantes al dialogo cognitivo, hacer explicitar y explicar las estrategias utilizadas, seleccionar con rigor los apoyos de la reflexión, organizar las sistematizaciones necesarias y compartir conocimientos de su propia calidad del experto.

El rol del estudiante es manifestar progresivamente una estrategia personal y eficaz de producir textos, movilizar herramientas intelectuales para formalizar herramientas de escritura “arrancando secretos” a los textos de los expertos, señalar las circunstancias, deducir los indicios estructurales, lexicales, sintácticos para descubrir los mecanismos de construcción de texto, integrar informaciones, transferir las competencias parciales en reescrituras sucesivas y elaborar progresivamente el texto y controlar su progresión.

#### **h. Siete Niveles lingüísticos**

Dentro del trabajo de Pedagogía por Proyectos, se provoca la reflexión y se generan actividades metacognitivas y metalingüísticas en la construcción de competencias de lectores y productores de texto, por medio de las sesiones de la interrogación de textos y los módulos de escritura. A través de estas actividades y en diferente orden se trabajan 7 niveles lingüísticos.

*Nivel 1.* Contexto situacional o contexto cercano. Concierno más específicamente, a los parámetros de la situación de la comunicación escrita inmediata, la más fácilmente perceptible para los niños. Lo que los niños tienen que comprender es que no existe un texto “en sí”, sin contexto; que ningún texto es neutro, que todo texto, escrito o leído depende de su contexto de producción y de su contexto de lectura, y que se encuentra aclarado por él.

*Nivel 2.* Contextos culturales o contextos lejanos. Implican a la vez su conocimiento y experiencia del “mundo de los escritos sociales” (producción, edición, difusión, etc.),

y los contextos más amplios, pero, por esta misma razón, más alejados de ellos: contextos literarios, sociológicos, tecnológico, histórico-geográfico etc.

*Nivel 3.* Tipos de escritos leídos y producidos: el conocimiento de los modos de organización de los textos desempeña un rol determinante en los procesos de comprensión y de producción.

*Nivel 4.* De la superestructura de los textos. La utilización de representaciones prototípicas permite categorizar, el tipo de escrito y elaborar predicciones relativas a la organización de las informaciones contenidas en un texto.

*Nivel 5.* De la coherencia del discurso y de la cohesión del texto. Delante de un texto que deben leer o producir, los estudiantes se encuentran enfrentados a dificultades que son de orden de coherencia o de la cohesión del texto.

*Nivel 6.* Para construir una presentación del sentido el lector/productor debe poder transformar una sucesión de palabras que correspondan globalmente a la expresión de una o más ideas.

*Nivel 7.* Para leer una palabra aislada y que el estudiante conozca su significado puede descifrarla o acceder directamente a la palabra porque ya la conoce. El significado es el sentido de la palabra, la noción del concepto. El significante oral es la imagen acústica de la palabra, la sucesión de sonidos que la componen. El significante escrito es la imagen ortográfica de la palabra, la sucesión de letras que la componen.

Los siete niveles lingüísticos que se mencionaron se trabajan a la par con la intervención didáctica que se lleva a cabo. Cabe mencionar que no se trabajan en orden, es decir en ocasiones sólo se llevan a cabo algunos, mientras otros se retoman en el resto del proyecto o bien, no se toman en cuenta.

## **i. Concepción de Cultura escrita desde Pedagogía por Proyectos**



Esta pedagogía es diferente a las demás, debido a que la lectura y la escritura se miran desde una perspectiva diferente, no sólo se trata de decodificar (leer) y reproducir (escribir) un texto, aspectos superficiales que habitualmente se realizan con los estudiantes en las escuelas, por el contrario, este enfoque contempla una concepción de aprendizaje en la comprensión (lectura) y producción (escritura) de textos que son procesos distintos entre sí, pero que son necesarios el uno para el otro.

Es necesario que, desde los primeros años de vida escolar de los estudiantes, se enfrenten a leer y producir textos completos, no sólo textos escolares, también textos reales que les propongan y desafío, en el cual aprendan a expresarse y comunicarse.

Jolibert (2006) hace referencia, que leer no sólo es reconocer letras, sílabas, palabras; es construir activamente la comprensión y el sentido de un texto en contexto, en función de su proyecto, sus necesidades, de su placer. Escribir no sólo se trata de yuxtaponer palabras, aplicando reglas ortográficas y gramaticales o bien, realizar copias de grande extensión, es expresar y/o hacerse entender por un destinatario real produciendo un escrito en el que sea capaz de elaborar en el momento dado.

El objetivo de esta enseñanza/aprendizaje desde Pedagogía por Proyectos es “Formar niños que construyan su poder de leer y producir textos pertinentes en situaciones reales de expresión y comunicación” (Jolibert, 2006:14).

Dicha pedagogía se caracteriza por que articula aportes teóricos y las prácticas cotidianas del aula, con el fin de que los niños logren realmente aprender a leer y producir textos pertinentes, sin importar los diversos aspectos en los que los estudiantes se ven inmersos; su contexto, economía y relaciones familiares.

Leer y escribir son actividades para resolver problemas, de tratamiento, de inteligencia, de un conjunto complejo de informaciones que deben ser identificados o emitidos.

En la escuela aprender a leer o escribir es “vivir en textos” aprender a reconocer y utilizar todos los tipos de escritos y frecuentar el universo de la literatura infantil, es practicar desde el inicio “en serio” la lectura-comprensión y la producción-comunicación en el marco de proyectos personales o colectivos. Para cada niño es aprender a construir el significado de un texto, ya sea para leerlo o escribirlo.

#### **j. Evaluación en pedagogía por proyectos**

La evaluación a los estudiantes representa un desafío cotidiano para los docentes. La estrategia de evaluación en Pedagogía por Proyectos está integrada a los procesos de aprendizaje, hace referencia a los conocimientos que posee el educando sobre sus propios recursos cognitivos y su progresión con el aprendizaje.

*¿Para qué se evalúa en Pedagogía por proyectos?*

Para hacer un balance de las competencias (construidas, en vías de construir o que faltan por construir), para reactivar el aprendizaje (saber dónde se deben hacer mayores esfuerzos y donde ajustar) y para reforzar y proyectar nuevas tareas. En Pedagogía por Proyectos, se evalúa a todos los actores que intervienen en los proyectos; a cada niño, profesor, padres de familia y la escuela. Se evalúa a lo largo de la vida del curso, desde momentos precisos y espontáneos hasta al finalizar un proyecto.

*Evaluación formativa.* Al final de una sesión de interrogación y/o producción de texto, actividades de sistematización de un aspecto lingüístico, actividades de un proyecto, un proyecto completo, el contrato del día o semana, cumplimiento de la responsabilidad asignada la participación colaborativa del grupo. *Evaluación sumativa.* La evaluación sumativa, también es formativa, pues permite al niño ubicarse con las competencias adquiridas; al mismo tiempo es sumativa porque el profesor y los padres conocen los rendimientos alcanzados para planificar la continuación de los aprendizajes en conjunto con los niños.

En el próximo capítulo se realiza el diseño de la intervención pedagógica desde pedagogía por proyectos, la cual se desarrolló tomando en cuenta las necesidades del grupo, partiendo de sus propios intereses.



## **IV. ESCRIBIR ES HACER HISTORIA**

### **DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

A continuación, se describen los elementos metodológicos que se tomaron en cuenta para realizar el Diseño de Intervención Pedagógica, su procedimiento, seguimiento y evaluación, respecto a la producción de textos literarios, en específico los cuentos y los poemas, tomando como base didáctica Pedagogía por Proyectos. Así mismo se presentan los propósitos y las competencias que se buscaron desarrollar.

#### **A. ¿Quiénes van a escribir y en dónde?**

En el siguiente apartado se describe a los participantes, el contexto, el espacio y el tiempo de la Intervención Pedagógica.

##### **1. Futuros escritores de cuentos y poemas**

El grupo de 4° A está conformado por veintisiete niños, de los cuales dieciséis son niñas y once niños, con una edad promedio de diez años. La mayoría de ellos pertenece a una familia monoparental, en la cual la madre de familia es la responsable del cuidado y el apoyo en tareas. Es un grupo participativo, se involucra fácilmente en diversas actividades que se realizan dentro y fuera del aula de clases. Tienen iniciativa para cuestionar al maestro y resolver sus dudas. Una de sus características es que platican bastante durante clases y suelen interrumpir constantemente cualquier participación, les cuesta trabajo respetar turnos para hablar y escuchar a los demás, desvían pronto su atención y son poco ordenados, ya que suelen tener sus útiles regados por diversas partes del salón y casi no comparten sus materiales.

Muestran interés en actividades escritas, en especial si se trata de sus textos favoritos: los cuentos y poemas. Su escritura tiene algunas carencias, no sólo ortográficas, sino también en lo expresivo, como medio de comunicación, ya que dejan ideas inconclusas lo cual dificulta que el texto se entienda.

Los padres de familia apoyan constantemente las peticiones que hace la escuela y participan en diversas actividades (activaciones físicas, ceremonias cívicas,

asambleas), en su mayoría cumplen con el material que se solicita para poder trabajar en el salón de clases.

Los maestros que integran la plantilla docente se dividen en dos grupos notables, los que tienen menos de 12 años de servicio y los que tienen hasta 35 años ejerciendo la docencia. Son pocos los docentes que se preparan constantemente con cursos, diplomados o seminarios. La diferencia notable de edades entre los maestros y la poca participación de algunos compañeros, hace que exista cierta apatía para tomar decisiones conjuntas.

## **2. El contexto para la escritura**

La escuela primaria “Jesús T. Acevedo”, es una institución que cuenta con 50 años de servicio, algunos de los maestros llevan más de 30 años ejerciendo en ella. Actualmente para el ciclo escolar 2018-2019 trabaja ambos turnos; matutino y vespertino. La matrícula del turno matutino supera por el doble a la del vespertino.

Se encuentra ubicada sobre la avenida Canal de San Juan en la alcaldía Iztacalco, al oriente de la Ciudad de México. Al ser una escuela con varias generaciones egresadas, es muy popular entre las colonias cercanas a ella.

Durante varias generaciones en la escuela (debido a que es una escuela ya “vieja” en la colonia) no se ha prestado la debida importancia al proceso de producción de textos y la escritura. Tradicionalmente, año tras año, los maestros han enfocado mayor atención a algunas propiedades superficiales del texto como la ortografía, caligrafía, extensión del texto, e imágenes o dibujos que lo acompañen, dejando a un lado el proceso que se necesita para llegar a producir un texto autentico.

Para llevar a cabo la intervención pedagógica, se necesitó tiempo y espacios dentro y fuera de la escuela, los cuales se mencionan en el próximo apartado.

## **3. Lugares y tiempo para la escritura**

Los espacios que se utilizaron para la intervención son el salón de clases: cuyo espacio permite la realización de las diversas condiciones facilitadoras para el aprendizaje, tales como el cambio de mobiliario (de acuerdo a las necesidades y

propuestas de los niños; individuales, binas o equipos) los rincones escolares (biblioteca del aula, rincón del poeta y del cuento), las paredes textualizadas (espacio destinado para colocar los textos de los estudiantes) y textos de apoyo para el trabajo general del grupo (calendario de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de asistencia, calendario). Es un salón que llama la atención por la variedad de materiales con los que se encuentra, los cuales generan confianza y compromiso de asistir a clases e involucrarse en las diversas actividades según lo que expresan los niños y niñas.

La biblioteca escolar: un lugar amplio con mesas de trabajo para favorecer el trabajo cooperativo, llena de diversos tipos de libros y textos. Dentro de la biblioteca se encuentra un pizarrón blanco y uno de corcho útil para pegar las producciones de los alumnos.

El patio de la escuela, el cual tiene una extensión aproximada de 15x15 metros, haciendo de este una zona en donde los niños pueden realizar diversas actividades lúdicas, tiene malla sombra para evitar que los rayos del sol peguen directamente en la piel de los niños, en él se encuentran dibujados diversos juegos, avión, stop, líneas de carreras en el piso.

El salón de usos múltiples se encuentra un equipo de cómputo con cañón y bocinas para ver videos y reproducir audios.

El tiempo que se planteó para la realización de esta Intervención Pedagógica es de tres meses aproximadamente.

## **B. El procedimiento de la Intervención Pedagógica: Manos a la obra**

Este diseño de la intervención pedagógica, parte del postulado de diversos autores quizás el más antiguo, Juan Amos Comenio: A escribir, se aprende escribiendo. El problema que se identificó en el Diagnóstico Específico fue que a los niños les cuesta trabajo producir un texto escrito. Así que el punto de partida de esta intervención fue con los intereses de los estudiantes hacía los textos narrativos-literarios, el cuento y el poema con el fin de lograr una mejor construcción de estos mismos. Se trabajó

con la propuesta de Pedagogía por Proyectos como soporte didáctico, en donde los estudiantes produzcan textos de su autoría en situaciones reales de aprendizaje, conozcan la importancia y la necesidad de la escritura como un medio de expresión y comunicación. Se atiende a la escritura como proceso, o el proceso para la producción de un texto mediante el módulo de escritura.

## **1. Propósitos**

A continuación, se mencionan los propósitos que buscaron alcanzar con la Intervención Pedagógica respecto al problema de producción de textos literarios. Se presentan cinco propósitos, el primero es general y los restantes son específicos. Su función es desde luego, guiar la intervención pedagógica.

Propósitos:

- Que los estudiantes participen en la producción de textos literarios como cuentos y poemas.
- Que los estudiantes se acerquen a la lectura de diversos cuentos de su interés por medio de cuentacuentos, creación de la biblioteca del aula y produzcan diversos cuentos que den lugar al rincón de la escritura.
- Participen en estrategias lúdicas y creativas como: “Vamos a confundir los cuentos”, “Caperucita roja en helicóptero”, “Lo que pasa después”, “Si yo fuera”., “El encuentro de dos personajes”, “Ensalada de cuentos”, entre otros, para aprender a desarrollar la estructura de un cuento.
- A partir de sus intereses se acerquen a la lectura de poemas para motivarse a escribirlos y creen a partir de ello, el rincón de la poesía.
- Produzcan textos poéticos considerando la estructura de algunos poemas, a través de estrategias como: “Poemas cooperativos y “Juegos de palabras”.

La escritura es un proceso que se domina a través de la práctica y la escuela es el lugar en donde se practica constantemente. “Tanto para leer como para escribir libremente, es necesario alimentar el fuego de la infancia y la tinta de la niñez” (Argüelles, 2014).

## **2. Justificación**

Con el tiempo ha surgido la necesidad de que el humano se comunique y registre los acontecimientos que ha experimentado a lo largo de su vida. La escritura representa la posibilidad de dejar evidencia e historia a través de los años, de trascender como seres humanos. La escuela es el lugar principal en donde se inicia y practica con



mayor tiempo el proceso de la escritura, debido a que aquí es en donde se escriben y producen el mayor número de textos (tareas, apuntes, resúmenes...).

Durante varias generaciones escolares, las prácticas de escritura en el aula, ha sido un problema en la sociedad de manera general y constante debido a que se ha prestado mayor atención a algunos aspectos de la lengua, entre ellos la ortografía y el trazo de la letra, cuestiones gramaticales o lingüísticas de la escritura, por encima de la producción de textos. La sociedad actual caracterizada por la posibilidad de acceso a la información demanda la formación de estudiantes que sepan hacer uso de la escritura como una herramienta de aprendizaje.

La producción de textos escolares es un tema que no se le ha prestado la importancia y atención suficiente por parte de los diversos actores educativos: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia. Con frecuencia las actividades planeadas en las secuencias didácticas recaen en ejercicios motrices más que cognitivos.

La producción de un texto es un proceso largo y complejo, que exige que los niños piensen, ordenen sus ideas y plasmen de manera escrita algo que quieren dar a conocer o comunicar. Equivocadamente, los planes y programas de estudio exigen que los niños produzcan textos en lapsos de tiempo muy breves, sin considerar que este proceso necesita invertir tiempo constante en la realización de borradores, escrituras, reescrituras y correcciones.

Actualmente, a muchas personas y estudiantes de niveles universitarios se les dificulta escribir, y no por el hecho de trazar gráficas o copiar textos, sino por el hecho de producir un texto, plasmar sus ideas y tratar de comunicarlas en un medio distinto al lenguaje oral.

La producción de textos escritos es el objeto de estudio de esta investigación, se decidió trabajarla, porque existe una necesidad real que los estudiantes aprendan a producir textos, para que puedan expresarse y comunicarse. La escritura no es una actividad sencilla ni natural, ésta se aprende practicándola una y otra vez.

Actualmente, está considerada en los programas de estudio de cuarto grado 2011, en el cual menciona algunos elementos del lenguaje que los estudiantes deberían de usar a lo largo de su educación primaria, sin embargo, estos programas no mencionan las técnicas y estrategias para trabajarlas dentro del salón de clases.

Según el programa de cuarto grado (SEP, 2011), los estudiantes al culminar el tercer ciclo de primaria consolidan su aprendizaje sobre la lengua, en particular la escrita, y lo aplican en situaciones concretas, tienen posibilidades de identificar información específica de un texto para resolver problemas concretos, recurriendo para ello a diferentes estrategias, como buscar, seleccionar, resumir y complementar información, reconocen las características de los tipos de textos y en la interpretación de la información que contienen. Sus producciones escritas expresan conocimientos e ideas de manera clara, establecen el orden de los temas y explicitan las relaciones de causa y consecuencia; pero también las ajustan a la audiencia a las que se dirigen, distinguen las diferencias y contextos de uso del lenguaje formal e informal. En resumen, los estudiantes del tercer ciclo de primaria producen textos de forma autónoma, a partir de la información provista por dos o tres fuentes, con un avance considerable en el uso de las convenciones ortográficas. Sus participaciones orales se ajustan a diferentes contextos y audiencias, mediante la integración de juicios críticos y argumentos para persuadir de manera oral.

Este plan es muy ambicioso en cuestión de la lengua escrita y producción de textos. La teoría está muy bien planteada, sin embargo, no brinda ni herramientas, ni orientación para lograr lo que se pretende. También se mencionan “procesos de producción de textos” que son los siguientes:

- Comunica por escrito conocimiento e ideas de manera clara, estableciendo su orden y explicitando las relaciones de causa y efecto al redactar.
- Escribe una variedad de textos con diferentes propósitos comunicativos para una audiencia específica.
- Distingue el lenguaje formal y el informal, y los usa adecuadamente al escribir diferentes tipos de textos.
- Produce un texto de forma autónoma, conceptualmente correcto, a partir de información provista por dos o tres fuentes.
- Describe y explica por escrito fenómenos diversos usando un estilo impersonal.

- Organiza su escritura en párrafos estructurados, usando la puntuación de manera convencional.
- Emplea diversos recursos lingüísticos y literarios en oraciones y los emplea al redactar.
- Recupera ideas centrales al tomar notas en la revisión de materiales escritos o de una exposición oral de temas estudiados previamente.
- Realiza correcciones a sus producciones con el fin de garantizar el propósito comunicativo y que lo comprendan otros lectores.
- Emplea ortografía convencional al escribir. Utiliza diversas fuentes de consulta para hacer correcciones ortográficas (diccionarios, glosarios y derivación léxica en diversos materiales), (SEP, 2011:19).

Al trabajar el proceso de producción de textos literarios con niños de cuarto grado es necesario tener acciones previstas y recursos de los cuales nos podamos apoyar durante la intervención pedagógica. En el siguiente apartado se describen los elementos que se tomaron en cuenta.

### **3. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles**

Para que la intervención tenga elementos suficientes y pueda ser aplicada con el grupo, necesita algunas acciones y recursos que se prevén, como los siguientes:

- Contar con libros y revistas con diversos tipos de textos (cuentos, fábulas, poemas, textos científicos, noticias, algarabía niños, revista deveras para niños y muy interesante junior).
- Libros con textos narrativos-literarios en específico cuentos y poemas (pateando lunas, el gato de un diario asesino, mi abuelita huele feo, unidad lupita, el traje nuevo del emperador, macario, las fabulas de Esopo, poemas de amor de Jaime sabinés, Poemas de Ramon López Velarde).
- Cartulinas, papel américa y pliegos de papel bond para elaborar los rotafolios y contratos colectivos
- Herramientas de organización de la vida colectiva: cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades, lista de proyectos, el reglamento del aula y siluetas de diversos tipos de textos.
- Marcadores base agua de diversos colores
- Hojas de permiso para alguna salida escolar
- Proyector y bocinas para la proyección de algún audio o video
- Cuaderno específico del proyecto
- Cuaderno específico del diario escolar
- Herramientas para textualizar las paredes (condiciones facilitadoras) como el calendario de cumpleaños, el reloj, los derechos y deberes de los estudiantes, y el cuadro de

responsabilidades rotativo, la lista de asistencia, el periódico mural, el buzón escolar, periódico mural.

- Asistir a la FILIJ (Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil). en grupo o individual
- Formato de contrato colectivo e individual

Para llevar a cabo una Intervención Pedagógica basada en la producción de textos escritos es necesario tener en claro las competencias e indicadores de logro que se pretenden desarrollar en la intervención.

#### 4. Competencias por desarrollar e indicadores

A continuación, se menciona las competencias que se construyeron, las cuales se esperan lograr durante la intervención en el proyecto y poder atender el problema detectado de producción de textos: cuentos y poemas.

<b>Competencia general</b>	
Produce textos literarios (cuento y poema), de manera original en equipo o individual por medio de estrategias creativas y lúdicas, para comunicar sus ideas, intereses, necesidades y emociones en distintos contextos.	
<b>Competencias Específicas</b>	<b>Indicadores</b>
Produce poemas considerando las características de ese tipo de texto, con la intención de expresar sus emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce las características de un poema.</li> <li>• Conoce los tipos de rima consonante y asonante.</li> <li>• Escribe estrofas de 4 versos.</li> <li>• Usa rimas.</li> <li>• En el poema usa palabras que refieren sus sentimientos.</li> <li>• Comparte su poema con otros.</li> </ul>
Produce cuentos fantásticos, en los que existe inicio, desarrollo, nudo, desenlace y autor apoyándose de diversas estrategias lúdicas y creativas para compartirlas con sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce todas las partes de un cuento: inicio, desarrollo, nudo y desenlace.</li> <li>• Identifica la secuencia temporal y causal de las acciones en sus cuentos.</li> <li>• Construye cuentos fantásticos empleando un repertorio léxico amplio</li> <li>• Corrige su propio texto para que tenga coherencia y cohesión.</li> <li>• Construye cuentos creativos en los que expresa su imaginación.</li> <li>• Comparte con sus compañeros y la comunidad escolar, los cuentos que produce.</li> </ul>

## 5. Procedimiento de la intervención

Llevar a cabo esta Intervención Pedagógica con base en Pedagogía por Proyectos para trabajar la producción de textos literarios: cuentos y poemas tiene presente las fases que conlleva un proyecto de acción, las herramientas y condiciones facilitadoras que regularon el aprendizaje del grupo y alcanzar los propósitos planteados.

Es importante mencionar que al inicio del ciclo escolar se elaboró el encuadre del curso, en dónde los niños plasmaron qué es lo que querían hacer y aprender a lo largo del ciclo escolar, la semana propedéutica y la aplicación de diversas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje. También se llevó a cabo la aplicación de un proyecto a partir del “método por proyectos”.

Se familiarizó a los estudiantes a una vida cooperativa, democrática y por proyectos, antes de que llegara el momento de plantear la pregunta abierta ¿Qué quieren que hagamos juntos esta quincena?

A partir de que se planteó la pregunta, se dio inicio al trabajo por proyectos, los cuales fueron construidos en conjunto estudiante-maestro, cada uno de estos, se compone de seis fases las cuales se exponen a continuación.

*FASE I. Definición y planificación del proyecto de acción. Reparto de las tareas y de los roles.*

En esta primera fase se inicia con el planteamiento de la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos durante estos “X” días? Todas las propuestas que surjan de los estudiantes se toman en cuenta y son anotadas en rotafolios para que queden a la vista de todos. Se organizan a los niños dependiendo de las propuestas de su interés, para que investiguen y argumenten por qué quieren trabajar ese tema, el docente puede guiar mediante preguntas de investigación. Al tener sus argumentos, se trata de llegar a un consenso para determinar cuál es el tema del proyecto que se va a trabajar durante ese determinado tiempo, en caso de no lograr ponerse de acuerdo se realiza una votación.

Obteniendo el tema, por medio del proyecto colectivo se planean las actividades, los responsables, materiales y el tiempo que abarca cada actividad.

**Figura 10. Proyecto colectivo**

Título del proyecto colectivo: \_\_\_\_\_

Actividad	Responsable	Materiales	Tiempo

*FASE II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno.*

Teniendo definido el tema del proyecto de acción, se prosigue con la elaboración del proyecto global de aprendizajes, este debe ser elaborado en conjunto con los estudiantes; que ellos identifiquen qué contenidos del programa oficial y de las diferentes asignaturas pueden trabajarse dentro del proyecto de acción. También se construye el proyecto específico de competencias en donde se identifican las competencias que se van a construir dando lugar a los contratos individuales de aprendizaje.

El contrato individual se aborda en tres momentos: al inicio del proyecto, durante; considerando las actividades que se realizan y al final de este. La utilidad de este contrato es que el niño perciba su proceso de aprendizaje.

**Figura 11. Contrato Individual**

Proyecto: \_\_\_\_\_

Actividades	Aprendizajes
Lo que tengo que hacer:	Lo que sé:
Lo que logre:	Lo que aprendí:
Me resultó difícil:	¿Cómo lo aprendí?
	Lo que debo reforzar:

### *FASE III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes*

Después de escribir las acciones que se llevarán a cabo en el proyecto de acción, es momento de realizarlas ya sea de forma individual, binas, colectiva o grupal, dependiendo lo acordado en el contrato colectivo.

El docente organiza situaciones de aprendizaje que permiten el trabajo escolar cooperativo y a cada niño construir los aprendizajes que han sido considerados.

Durante esta fase existen los balances intermedios para reconocer y ubicarnos ¿en qué punto estamos? ¿qué es lo que ha sido realizado y qué por hacer? ¿Hay algún grupo que necesite ayuda por parte de los compañeros o del docente? Es decir, se hace una regulación de los proyectos, y de los contratos en función de los logros y de las dificultades encontradas.

Es en esta fase donde se emplea el *módulo de escritura para la producción de textos*. Este módulo debe tener sentido para los niños, inscribiéndose en el punto de encuentro de los tres tipos de proyectos (el de acción, el de global de aprendizaje, y el específico de construcción de competencias).

El proyecto de acción delimita el proyecto de escritura, fija los parámetros de la situación de la producción de un texto ya que se trata de escribir para ser leído. Permite a los estudiantes representarse el escrito como una herramienta para comunicarse con el prójimo. Es la primera etapa de producción de textos que debe de conducirse con exigencia hasta que se vuelva automática para cada niño.

La estrategia didáctica del módulo enfrenta al estudiante a una doble complejidad: la de un texto y la que es propia de la actividad cognitiva de la escritura (debido a los principales procesos mentales que intervienen).

El primer paso de la actividad de producir textos es la escritura individual, ya que es un esbozo completo ya que el niño invierte todo lo que sabe hacer al comienzo del módulo. Es la fase en donde se encuentran los primeros éxitos u obstáculos lingüísticos o cognitivos. El docente necesita identificar las adquisiciones y las

necesidades de aprendizaje de cada estudiante al comienzo del módulo. Su análisis personal de las primeras escrituras le permite ajustar el desarrollo previsto y considerar las modalidades de intervención en beneficio de los progresos individuales.

La revisión del texto es la etapa más larga y compleja debido a la gestión de producción individual del texto: las reescrituras, relecturas y evaluaciones intermedias, en donde las reescrituras parciales centran un nivel de análisis en el texto como introducir información nueva, suprimir elementos no pertinentes el uso de la lengua para producir efectos sobre el texto, desde el punto de vista de la silueta del texto. Los niños revisitan y revisan de buena gana su texto para cada una de las reescrituras que corresponde. El regular la actividad de producción de texto y su progresión es una etapa determinante en la que el estudiante productor reconsidera su texto desde el punto de vista del lector, actuando como experto sobre su producción y sobre la producción de sus compañeros, en donde se detectan, interpretan errores y observan logros en la escritura del otro.

Dentro del módulo de aprendizaje de escritura también se realiza investigación centrada en escritos sociales del mismo tipo, se realiza una lectura-búsqueda centrada en aspectos que son necesarios para mejorar las producciones.

La maqueta es una suerte de super borrador es la última etapa antes del “Listo para imprimir” al final del módulo. Esta respeta los contornos definidos por la silueta del texto e incluye el último estado de las reescrituras. Aquí se realiza la última limpieza ortográfica y se hace releer por los compañeros o docentes. La obra maestra es la excelencia de la última presentación de la producción final e individual del estudiante, en donde ya o hay más correcciones por hacer y el texto está terminado.

Un texto producido en el marco de un proyecto de acción se da a conocer, se entrega, se envía, se distribuye. Es importante que alcance a sus destinatarios y que sea el niño o el autor que se ocupe de ello y no el docente.

*FASE IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas.*



Una vez que se han realizado todas las actividades que fueron propuestas en el contrato colectivo se busca compartir o dar a conocer los resultados del proyecto mediante actividades como: exposiciones, presentación oral, espectáculos, recopilación de cuentos y poemas, montaje fotográfico o de video, etcétera. Estas actividades finales pueden ser expuestas al grupo o bien a toda la comunidad escolar. Se prepara el material de la socialización del proyecto (documentos a presentar o material a utilizar), se organiza el espacio, el tiempo, y las invitaciones a la actividad final.

Se busca un clima de tranquilidad y respeto mutuo: para ello el docente proporciona el apoyo afectivo y estimulante para calmar angustias. Se realiza la presentación bajo la organización que hayan decidido, se viven y se asumen las primeras reacciones de los otros, tanto gratificantes como insatisfacciones. Este performance permite evaluar en la práctica las competencias construidas.

#### *FASE V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los alumnos y por ellos*

Se hace una síntesis acerca de lo que ha funcionado bien o no y por qué, tanto del docente como del estudiante.

Se comparan los objetivos alcanzados con los objetivos esperados. Se identifican los factores facilitadores y los que han obstaculizado el éxito y los logros. Se proponen y discuten las mejoras a realizar para los proyectos posteriores.

#### *FASE VI. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias*

Se hace colectiva e individualmente, la síntesis metacognitiva acerca de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido, y sobre lo que se debe reforzar y cómo vamos a hacerlo.

Se construyen herramientas recapitulativas con miras a aprendizajes posteriores, a utilizar durante actividades futuras del mismo tipo. Se colocarán en un papel afiche sobre las paredes y en los cuadernos de contratos de los niños.

A continuación, se presenta el seguimiento y la evaluación de los diferentes proyectos que fueron parte de la Intervención Pedagógica.

### C. Evaluación y seguimiento

Para evaluar el proceso de la Intervención Pedagógica e irle dando seguimiento para fortalecer las fuentes o aspectos débiles, se presentan diversos instrumentos que también aportan datos para reconstruir la Intervención pedagógica, analizarla, y con ella apoyar la resignificación de la práctica docente en lo general y en lo particular respecto al objeto de estudio.

A continuación, se muestran los resultados contenidos de una rubrica como instrumento para evaluar la competencia: elabora instructivos con sus características.

Figura 12. Rúbrica de la competencia: elabora instructivos con sus características

CRITERIOS	3 Destacado	2 Suficiente	1 Insuficiente
<b>Conoce las características de un instructivo y su utilidad.</b>	Realiza un instructivo con todas sus características (título, materiales, procedimiento e imágenes).	Omite algunas características al realizar su instructivo.	Su instructivo no cuenta con las características de este texto
<b>Emplea verbos e infinitivo e imperativo al redactar instrucciones.</b>	Utiliza verbos en infinitivo (ar, era, ir) e imperativo (ordenes) al escribir instrucciones.	Descuida y omite la conjugación de verbos en infinitivo e imperativo al escribir instrucciones.	Muestra dificultad para utilizar verbos en infinitivo e imperativo, al escribir instrucciones
<b>Describe el orden secuencial de un procedimiento.</b>	Numera y describe paso por paso en orden secuencial el procedimiento de un instructivo.	En la descripción pasa por alto algunos pasos de la secuencia del instructivo.	La descripción del instructivo es incongruente porque no hay orden secuencial
<b>Identifica los materiales sólidos, líquidos y gaseosos contenidos en un texto y los clasifica analizando sus características.</b>	Analiza la información de un texto, identifica y organiza los materiales en sólidos, líquidos y gaseosos dependiendo de sus características.	Confunde la organización de los materiales, sólidos, líquidos y gaseoso.	No identifica las características de los materiales, sólidos, líquidos y gaseosos.
<b>Identifica las partes del instructivo en una silueta.</b>	Identifica las partes que conforman el instructivo al apoyarse visualmente de la silueta del texto.	Confunde las características de la silueta del texto del instructivo.	No identifica las características de la silueta del texto.

**Figura 13. Cuadro recapitulativo de competencia: elabora instructivos con sus características**

NOMBRES	El instructivo tiene título	Tiene materiales organizados en viñetas	El instructivo tiene indicaciones numeradas	Las instrucciones tienen verbos en infinitivo o modo imperativo	El instructivo tiene imágenes
1. José Luis					
2. Héctor Miguel					
3. Fernanda Sofia					
4. Derek Eduardo					
5. Cristian Andrés					
6. Brisa Sofia					
7. Citlali					
8. Annette Amaya					
9. Owen					
10. Fátima					
11. Yuliana Ixchel					
12. Julieta					
13. Sahori Donají					
14. Axel Zaid					
15. Mitzi Marlene					
16. Gloria Renata					
17. Marlon Alberto					
18. Pamela Jocabeth					
19. Ares Alexander					
20. José Miguel					
21. Melissa					
22. Melanie Aylene					
23. Alondra Turilla					
24. Mónica Zoé					
25. José Ramón					
26. Matt Sebastián					

**Figura 14. Escala de apreciación actitudinal del proyecto 1**

INDICADORES	NUNCA	ALGUNA VEZ	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. ¿Mantengo buenas relaciones con mis compañeros?				
2. ¿Respeto las ideas y aportaciones de los demás?				
3. ¿Colaboré en todas las actividades del proyecto?				
4. ¿Adapto mis opiniones a las decisiones mayoritarias o consenso?				
5. ¿Trabajé en equipo en las diversas actividades del proyecto?				
6. ¿Propuse ideas para las actividades que hicimos?				
7. ¿Cumpí con las responsabilidades que me tocaban en el contrato colectivo?				

Figura 15. Cuadro recapitulativo de la escala de apreciación actitudinal del proyecto 1

NOMBRES	¿Mantengo buenas relaciones con mis compañeros?	¿Respeto las ideas y aportaciones de los demás?	¿Colaboré en todas las actividades del	¿Adapto mis opiniones a las mayoritarias o consenso?	¿Trabajé en equipo en las diversas actividades del proyecto?	¿Propuse ideas para las actividades que	¿Cumplí con las responsabilidades que me tocaban en el contrato colectivo?
1. José Luis							
2. Héctor Miguel							
3. Fernanda Sofia							
4. Derek Eduardo							
5. Cristian Andrés							
6. Brisa Sofia							
7. Citlali							
8. Annette Amaya							
9. Owen							
10. Fátima							
11. Yuliana Ixchel							
12. Julieta							
13. Sahori Donají							
14. Axel Zaid							
15. Mitzi Marlene							
16. Gloria Renata							
17. Marlon Alberto							
18. Pamela Jocabeth							
19. Ares Alexander							
20. José Miguel							
21. Melissa							
22. Melanie Aylene							
23. Alondra Turilla							
24. Mónica Zoé							
25. José Ramón							
26. Matt Sebastián							

Figura 16. Lista de cotejo del proyecto 1

ACTIVIDADES	SI	NO
1. Investigación de cómo hacer slime		
2. Investigación de cómo hacer un folleto		
3. Investigación de cómo hacer un instructivo		
4. Silueta del instructivo		
5. Ficha para el cuadernillo de verbos		
6. Traer material completo y hacer burbujas en el salón		
7. Traer material completo y hacer slime en el salón		
8. Hacer el instructivo de las burbujas de jabón (hojas de color)		
9. Hacer el instructivo del slime (hojas de color)		
10. Clasificar los materiales de los experimentos en cuadros		
11. Hacer folletos		
12. Trabajar con los compañeros de 4° B		
13. Hacer tablas y gráficas de barras con la información de las encuestas		

Figura 17. Cuadro recapitulativo de la lista de cotejo del proyecto 1

NOMBRES	Investigación de cómo hacer slime	Investigación de cómo hacer un folleto	Investigación de cómo hacer un instructivo	Silueta del instructivo	Ficha para el cuadernillo de verbos	Traer material completo y hacer burbujas en el salón	Traer material completo y hacer slime en el salón	Hacer el instructivo de las burbujas de jabón (hojas de color)	Hacer el instructivo del slime (hojas de color)	Clasificar los materiales de los experimentos en cuadros	Hacer folletos	Trabajar con los compañeros de 4° B	Hacer tablas y graficas de barras con la información de las encuestas
1. José Luis													
2. Héctor Miguel													
3. Fernanda Sofia													
4. Derek Eduardo													
5. Cristian Andrés													
6. Brisa Sofia													
7. Citlali													
8. Annette Amaya													
9. Owen													
10. Fátima													
11. Yuliana Ixchel													
12. Julieta													
13. Sahori Donají													
14. Axel Zaid													
15. Mitzi Marlene													
16. Gloria Renata													
17. Marlon Alberto													
18. Pamela													
19. Ares Alexander													
20. José Miguel													
21. Melissa													
22. Melanie Aylene													
23. Alondra Turilla													
24. Mónica Zoé													
25. José Ramón													
26. Matt Sebastián													

Figura 18. Autoevaluación del proyecto 2 sobre la producción de poemas

INDICADORES	SI	NO
1. Conozco las características de un poema		
2. Conozco los tipos de rima: consonante y asonante		
3. Escribo versos con 4 estrofas		
4. Uso rimas al escribir poemas		
5. Expreso mis sentimientos en los poemas que escribo		
6. Comparto mis poemas con mis compañeros		
7. Cumplí con mis investigaciones de poemas		
8. Hice la silueta del poema		
9. Hice la papiroflexia del corazón		
10. Escribí cartas a mi amigo secreto		
11. Hice mi primera escritura del poema		
12. Hice un poema con la herramienta de "Mi palabra"		
13. Hice mi obra maestra de mi poema en un cartel.		

**Figura 19. Herramienta para identificar las partes de un poema**

Actividad: Usa diferentes colores para marcar las partes de un poema, luego escribe cuales son.

El gato

El gato sin botas  
de puro goloso  
amaneció enfermo  
de un mal doloroso.

La gata afligida  
no duda el motivo  
de alguna comida  
o de un salto furtivo.

El gato asustado  
confiesa su culpa  
devoró confiado  
cinco ratas juntas.

Anónimo

**Figura 20. Cuadro recapitulativo de la autoevaluación sobre la producción de poemas**

NOMBRES	Conozco las características de un poema	Conozco los tipos de rima: consonante y asonante	Escribo versos con 4 estrofas	Uso rimas al escribir poemas	Expreso mis sentimientos en los poemas que escribo	Comparto mis poemas con mis compañeros	Cumplo con mis investigaciones de poemas	Hice la silueta del poema	Hice la papiroflexia del corazón	Escribi cartas a mi amigo secreto	Hice mi primera escritura del poema	Hice un poema con la herramienta de " Mi palabra "	Hice mi obra maestra de mi poema en un cartel
1. José Luis													
2. Héctor Miguel													
3. Fernanda Sofía													
4. Derek Eduardo													
5. Cristian Andrés													
6. Brisa Sofía													
7. Citlali													
8. Annette Amaya													
9. Owen													
10. Fátima													
11. Yuliana Ixchel													
12. Julieta													
13. Sahori Donají													
14. Axel Zaid													
15. Mitzi Marlene													
16. Gloria Renata													
17. Marlon Alberto													
18. Pamela													
19. Ares Alexander													
20. José Miguel													
21. Melissa													
22. Melanie Aylene													
23. Alondra Turilla													
24. Mónica Zoé													
25. José Ramón													
26. Matt Sebastián													

**Figura 21. Escala de apreciación actitudinal del proyecto 2**

INDICADORES	NUNCA	ALGUNA VEZ	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. ¿Mantengo buenas relaciones con mis compañeros?				
2. ¿Respeto las ideas y aportaciones de los demás?				
3. ¿Colaboré en todas las actividades del proyecto?				
4. ¿Adapto mis opiniones a las decisiones mayoritarias o consenso?				
5. ¿Trabajé en equipo en las diversas actividades del proyecto?				
6. ¿Propuse ideas para las actividades que hicimos?				
7. ¿Cumplí con las responsabilidades que me tocaban en el contrato colectivo?				

**Figura 22. Cuadro recapitulativo de la escala de apreciación actitudinal del proyecto 2**

NOMBRES	¿Mantengo buenas relaciones con mis compañeros?	¿Respeto las ideas y aportaciones de los demás?	¿Colaboré en todas las actividades del proyecto?	¿Adapto mis opiniones a las decisiones mayoritarias o consenso?	¿Trabajé en equipo en las diversas actividades del proyecto?	¿Propuse ideas para las actividades que hicimos?	¿Cumplí con las responsabilidades que me tocaban en el contrato colectivo?
1. José Luis							
2. Héctor Miguel							
3. Fernanda Sofia							
4. Derek Eduardo							
5. Cristian Andrés							
6. Brisa Sofia							
7. Citlali							
8. Annette Amaya							
9. Owen							
10. Fátima							
11. Yuliana Ixchel							
12. Julieta							
13. Sahori Donají							
14. Axel Zaid							
15. Mitzi Marlene							
16. Gloria Renata							
17. Marlon Alberto							
18. Pamela							
19. Ares Alexander							
20. José Miguel							
21. Melissa							
22. Melanie Aylene							
23. Alondra Turilla							
24. Mónica Zoé							
25. José Ramón							
26. Matt Sebastián							

**Figura 23. Escala de apreciación de la competencia: produce poemas considerando las características de ese tipo de texto con la intención de expresar sus emociones**

INDICADORES	NUNCA	ALGUNA VEZ	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Conozco las características de un poema: título, rima consonante y asonante, estrofas de cuatro versos, nombre del autor.				
2. Conozco las diferencias entre la rima asonante y consonante				
3. Escribo estrofas de cuatro versos				
4. Empleo rimas en los poemas que escribo y en las porras que escribí				
5. En los poemas, escribo palabras que expresen mis sentimientos				
6. Me gusta compartir mis poemas con mis compañeros				

**Figura 24. Cuadro recapitulativo de la competencia: produce poemas considerando las características de ese tipo de texto con la intención de expresar sus emociones**

NOMBRES	Conozco las características de un poema: título, rima consonante y asonante, estrofas de 4 versos, nombre del autor.	Conozco las diferencias entre la rima asonante y consonante	Escribo estrofas de 4 versos	Empleo rimas en los poemas que escribo y porras que escribí	En los poemas, escribo palabras que expresen mis sentimientos	Me gusta compartir mis poemas con mis compañeros
1. José Luis						
2. Héctor Miguel						
3. Fernanda Sofía						
4. Derek Eduardo						
5. Cristian Andrés						
6. Brisa Sofía						
7. Citlali						
8. Annette Amaya						
9. Owen						
10. Fátima						
11. Yuliana Ixchel						
12. Julieta						
13. Sahori Donají						
14. Axel Zaid						
15. Mitzi Marlene						
16. Gloria Renata						
17. Marlon Alberto						
18. Pamela						
19. Ares Alexander						
20. José Miguel						
21. Melissa						
22. Melanie Aylene						
23. Alondra Turilla						
24. Mónica Zoé						
25. José Ramón						
26. Matt Sebastián						



Figura 25. Lista de cotejo con base en la evaluación formativa de la producción de cuentos fantásticos

CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO	SI	NO
1. Situación inicial		
2. Personajes principales		
3. Problema o nudo		
4. Desarrollo del cuento		
5. Personajes secundarios		
6. Situación final		

Figura 26. Cuadro recapitulativo de las características del cuento

NOMBRES	Situación inicial	Personajes principales	Problema o nudo	Desarrollo del cuento	Personajes secundarios	Situación final
1. José Luis						
2. Héctor Miguel						
3. Fernanda Sofia						
4. Derek Eduardo						
5. Cristian Andrés						
6. Brisa Sofia						
7. Citlali						
8. Annette Amaya						
9. Owen						
10. Fátima						
11. Yuliana Ixchel						
12. Julieta						
13. Sahori Donají						
14. Axel Zaid						
15. Mitzi Marlene						
16. Gloria Renata						
17. Marlon Alberto						
18. Pamela						
19. Ares Alexander						
20. José Miguel						
21. Melissa						
22. Melanie Aylene						
23. Alondra Turilla						
24. Mónica Zoé						
25. José Ramón						
26. Matt Sebastián						

**Figura 27 Rúbrica de la competencia: produce cuentos fantásticos en los que existe inicio, nudo, desenlace y autor apoyados en diversas estrategias lúdicas y creativas**

<b>CRITERIOS</b>	<b>3 Destacado</b>	<b>2 Suficiente</b>	<b>1 Insuficiente</b>
<b>1. Conoce todas las partes de un cuento: inicio, desarrollo, nudo y desenlace.</b>	Identifica en un texto, el inicio, nudo (problema) y desenlace o final de un cuento.	Confunde u omite las partes que conforman un cuento: inicio, nudo y desenlace.	No identifica cuáles son las tres partes del cuento.
<b>2. Identifica la secuencia temporal y causal de las acciones de sus cuentos.</b>	Identifica el orden secuencial de los acontecimientos que aparecen en los cuentos.	Confunde el orden de los acontecimientos que se presentan en un cuento.	No tiene claridad en el orden en que aparecen los acontecimientos en un cuento
<b>3. Construye cuentos fantásticos empleando un repertorio léxico amplio.</b>	Produce cuentos empleando un vocabulario extenso con sinónimos.	Produce cuentos, pero repite constantemente palabras.	Le cuesta trabajo construir cuentos con un amplio repertorio léxico.
<b>4. Corrige su propio texto para que tenga coherencia y cohesión.</b>	Corrige su propio texto a través de reescritura y lectura en voz alta para mejorar la coherencia y cohesión de su escrito.	Suele omitir errores de coherencia y cohesión al momento de corregir sus propios textos.	No se corrige sus textos. Necesita apoyo para identificar sus errores de coherencia y cohesión
<b>5. Construye cuentos creativos en los que expresa su imaginación.</b>	Produce cuentos creativos en donde se mencionen escenarios, personajes, escenarios y acontecimientos extraordinarios.	Produce cuentos, pero suele omitir personajes o escenarios que no permitan por completo imaginar el cuento.	En los cuentos no se observa imaginación, personajes y escenarios.
<b>6. Comparte con sus compañeros y la comunidad escolar, los cuentos que produce.</b>	Comparte la trama de sus cuentos de forma oral, escrita o verbal.	Le da pena compartir sus cuentos, pero con apoyo logra hacerlo.	No le gusta participar y compartir sus cuentos.

**Figura 28. Cuadro recapitulativo de competencias: produce cuentos fantásticos en los que existe inicio, nudo, desenlace y autor apoyados en diversas estrategias lúdicas y creativas para compartiros con sus compañeros**

NOMBRES	1. Conoce todas las partes de un cuento: inicio, desarrollo, nudo y desenlace.	2. Identifica la secuencia temporal y causal de las acciones de sus cuentos.	3. Construye cuentos fantásticos empleando un repertorio léxico amplio.	4. Corrige su propio texto para que tenga coherencia y cohesión.	5. Construye cuentos creativos en los que expresa su imaginación.	6. Comparte con sus compañeros la comunidad escolar, los cuentos que produce.
1. José Luis						
2. Héctor Miguel						
3. Fernanda Sofia						
4. Derek Eduardo						
5. Cristian Andrés						
6. Brisa Sofia						
7. Citlali						
8. Annette Amaya						
9. Owen						
10. Fátima						
11. Yuliana Ixchel						
12. Julieta						
13. Sahori Donají						
14. Axel Zaid						
15. Mitzi Marlene						
16. Gloria Renata						
17. Marlon Alberto						
18. Pamela						
19. Ares Alexander						
20. José Miguel						
21. Melissa						
22. Melanie Aylene						
23. Alondra Turilla						
24. Mónica Zoé						
25. José Ramón						
26. Matt Sebastián						

Los proyectos se evaluaron con los instrumentos que se acaban de presentar, con el fin de que los niños reflexionen y tomen conciencia de su forma de aprender y que así conceda importancia a los procesos, estrategias y ensayos metodológicos para orientar su actividad mental.

En el siguiente capítulo se muestran los avances de la Intervención Pedagógica, por medio de narración biográfico-narrativa en la cual se narra de manera específica, los episodios de esta investigación.



## **V. ENTRE CUENTOS Y POEMAS APRENDIMOS A PATEAR LUNAS**

En el presente capítulo se presentan los resultados de la intervención. En un primer momento se aborda el Informe Biográfico-Narrativo donde se abordan siete episodios que narran relatos pedagógicos, vividos llenos de alegría, conocimiento, tropiezos y aprendizaje dentro de los proyectos que se trabajaron en conjunto con los estudiantes de cuarto grado.

En un segundo plano se presenta el Informe General de la Intervención Pedagógica, el cual es una síntesis de la tesis que se construyó a lo largo de los seis semestres, dando como resultado una Intervención Pedagógica a través de la metodología de Pedagogía por Proyectos, que se trabajó a partir de un problema identificado en la producción de textos narrativos-literarios.

### **A. Informe Biográfico-Narrativo**

En este apartado se presentan 7 episodios a través de la narrativa en la cual se describe el trabajo que se llevó a cabo con un grupo de estudiantes de cuarto grado al trabajar los textos narrativos-literarios. En estos relatos se encuentran alegrías, miedos, logros y desacuerdos que se presentaron durante la Intervención Pedagógica. Su intención es ofrecer un respaldo y confiabilidad a este trabajo Biográfico-Narrativo.

Correr el velo significa tratar de ver qué hay dentro de nosotros mismos. Aprender a aceptar nuestros defectos y cualidades, descubrir cosas que hicimos mal y cosas que debimos hacer y no hicimos, por consecuencia preferimos no saber qué hay dentro de nosotros o qué hay más allá. Pero debemos correr el velo de nosotros porque vamos a descubrir cualidades, talentos y nuevas posibilidades en cada uno. Lo que hacemos bien hay que disfrutarlo y lo que no, es una oportunidad para seguir creciendo. (Virginia Satir, 1988).

El primer relato, se presenta a través de una autobiografía, ligada a mi vida académica, profesional y personal en donde se ve reflejada la importancia y el acercamiento que he tenido con la producción de textos escritos.

## **Episodio uno. Y entonces... Una nueva vida se anunció**

—*Es mi menopausia, es común que, a mujeres cuarentonas de mi edad, les ocurran estos cambios*— dijo mi mamá cuando su ciclo menstrual no llegaba a la edad de cuarenta y un años, en el año de mil novecientos noventa y tres. El diagnóstico del médico fue: un embarazo de tres meses, después de siete años de haber dado a luz por última vez y de estar a sólo cuatro meses para estrenarse como abuela. En seis meses yo llegaría a ella. Crecí en uno de los barrios más marginados del Estado de México, debido a la alta delincuencia que caracteriza al municipio de Nezahualcóyotl. Soy la hija más pequeña de una familia conformada por mamá y cinco hermanos, la cercanía a la escritura estuvo rodeada de su experiencia.

### **El comienzo de la aventura de la escolar**

Estudí en un jardín de niños particular, a dos calles de mi casa. Mi mamá siempre fue estricta conmigo. Su metodología para enseñarme a leer y escribir no fue la más innovadora, sin embargo, funcionó. Durante el tercer año del preescolar amenazaba con pegarme si no leía bien, “*la letra con sangre entra*” pensaba ella. En tarjetas de cartulina escribía sílabas simples y compuestas, después las unía y me pedía que las leyera, o bien, que formara palabras. Me daba mucho miedo equivocarme, porque ella me regañaba, gritaba o insultaba. Creo que su menopausia que tanto esperaba coincidió con los años de mi niñez, pues su carácter cada día era más explosivo y grosero, por lo que el miedo y la inseguridad privó en mí los procesos de lectura y escritura. Esto me recuerda a lo que Domingo Argüelles menciona acerca de escribir, lo cual es una cosa extraordinaria, cuando realmente se disfruta y cuando nadie obliga a ejercitarla.<sup>9</sup>

Aprendí a leer y escribir sin que fuera tan de mi agrado. Mi mamá me inscribió en una primaria pública, lejos de casa. Ella decía que en nuestra colonia ya todos los maestros la conocían y quería probar un ambiente diferente al de mis hermanos y así es que llegué a la primaria “Lic. Alfredo V. Bonfil” en el turno vespertino donde estuve

---

<sup>9</sup> Argüelles J. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes*. México: Océano Expres.

seis años. Cursé primer y segundo grado con la maestra Estela Ayala, quien ya tenía un largo camino recorrido como maestra, con ella aprendí a escribir en letra cursiva.

Un par de veces le hice la observación de que me calificaba mal los exámenes y sólo le daba risa. Nos llenaba de dictados, que la mayoría de mis compañeros reprobaban y de los cuales, tenían que hacer planas y planas de repeticiones, las cuales favorecen el aprendizaje, siempre y cuando tengan sentido,<sup>10</sup> pero creo que en este caso no eran así.

Había un salón al cual le llamaban “el rincón de lectura” esa clase la impartía la maestra Lupita, quien no tenía su brazo derecho, eso no le impedía realizar dibujos hermosos y tenía una letra legible. Nos pedía que tomáramos los dibujos del pizarrón como personajes principales para escribir cuentos e historias. Me gustaba mucho escribir con ella, sus dibujos llamaban mi atención y despertaban mi imaginación e interés, nunca lo comprendí hasta ahora.

Tal parecía que me persiguiera el miedo, el enojo, el regaño y los gritos, porque para los dos siguientes grados de primaria, tercero y cuarto, la maestra Luz María no fue la excepción y más si yo no estaba atenta a la clase. Nuevamente mi refugio fue el rincón de lectura y la dinámica del trabajo de la maestra Lupita. En una de sus clases preguntó: — *¿A quién le interesaría participar en el congreso de “Las niñas y los niños ante la conservación y protección del medio ambiente”?* — Nadie levantaba la mano, hasta que yo me decidí, no recuerdo exactamente por qué lo hice, si fue por presión a que nadie lo hacía o porque en verdad quisiera hacerlo. Ese fue uno de los primeros contactos que tuve con la escritura, pues me resultó muy difícil debido a que nunca había hecho un texto en el cual tuviera que plasmar una opinión propia y reflexionar sobre un tema en específico que no conocía. Además de eso, a mis cortos nueve años no sabía usar la computadora. En el año dos mil dos casi no habían “ciber café”, y en mi casa carecíamos de red de internet, así que mi hermano me ayudó a hacer el trabajo.

---

<sup>10</sup> Barragán, C. (2005) “Lengua oral en las aulas multiculturales y plurilingües”, en *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. ELE-Grao. España

Cuando lo presenté a la maestra Lupita me dijo que estaba mal porque era una copia de las monografías y de la información bajada de la red, así que me citó un día en el turno de la mañana para ayudarme. Después de la ayuda de la maestra y de mi hermano, al fin el texto quedó listo. Me presenté en otra escuela e hice la exposición en una mesa con varios niños. Yo era un manojo de nervios, lo que provocó que cometiera varios errores al expresarme y olvidar lo que tanto había estudiado, la descalificación fue inminente.

En ese momento probé el fracaso, pero éste no me impidió un nuevo esfuerzo. Al siguiente año, volví a entrar al mismo concurso, pero ahora con el tema: “Las niñas y los niños con capacidades diferentes”. La experiencia vivida un año anterior, me hizo preparar con mayor tiempo mi escrito y el maestro de grupo de quinto grado me ayudó con información y consejos. Recuerdo que me resultó igual de difícil hacerlo, siempre me salían copias textuales porque era la único que sabía hacer, así que después de varias revisiones por parte de mis maestros, el trabajo estuvo listo. Esta preparación hizo que durante la exposición me presentara con mayor seguridad, gané en la zona escolar y llegué a nivel Estado de México, en el municipio de Amecameca, lugar simbólico que acunó a la décima musa Sor Juana Inés de la Cruz.

### **Y el interés por escribir, nació...**

La escritura ha sido tratada en casi todos los niveles educativos, de un modo mecánico como transcripción literal de los mensajes orales; ese tratamiento ha conllevado a ejercicios y actividades escolares automáticos.<sup>11</sup> Ese tipo de ejercicios los realicé en la Secundaria Técnica Industrial y Comercial 68 “Mtro. Rafael Ramírez Castañeda” turno matutino donde los maestros tenían metodologías tradicionalistas<sup>12</sup> y conductistas,<sup>13</sup> ¿cómo olvidar a la maestra Juanita de Geografía y a su esposo el de Biología? Ambos eran reconocidos en la secundaria por su edad y por la

---

<sup>11</sup> Cerrillo P. (2016). El lector literario. México: FCE

<sup>12</sup> El tradicionalismo tiene como finalidad la conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista y autoritaria (Van Arcken, 20102).

<sup>13</sup> El conductismo, se basa en la conducta que puede ser objeto de observación, y no en el proceso mental, que, sin desconocer su existencia, es inobservable, y por lo tanto su evaluación no científica. A todo estímulo le sigue una respuesta, por lo cual se podrán obtener las conductas deseables si se emplean sobre el individuo, los estímulos adecuados (Fingerman, 2010).



exigencia de sus clases, tanto que estaba prohibido ir al sanitario, platicar, hacer ruido y las copias de los libros era el pan de cada día.

En toda esta etapa, mi acercamiento a la escritura, fueron las cartas que me mandaba con mis amigos, las cuales aún conservo con cariño. Escribí más de cincuenta, en las que anotaba cualquier cosa, en específico mis sentimientos. Recuerdo a Sergio: mi mejor amigo. Nos escribíamos durante todo el día, ya que, en esos años, no teníamos celular, así que las cartas eran el medio por el cual nos expresábamos.

Durante el bachillerato sentía que me podía comer el mundo, el ambiente de la preparatoria anexa a la Universidad Autónoma del Estado de México era muy rebelde, la mayoría de los jóvenes no pensaban en el futuro debido a que estaban inmersos en la violencia, sexo y drogas. En una ocasión dejaron un trabajo escrito, en el cual nos pedían un análisis sobre algún tema, yo bajé la información de internet y fue lo que entregué. Me lleve una lección al escuchar que a una de mis amigas fue felicitada por su escritura y por plasmar su punto de vista en el trabajo que había hecho.

Ese fue el momento que despertó mi interés por aprender a producir textos y hacer lo que ella, ser felicitada por los maestros. Nunca imaginé que experimentar el amor me haría también escribir de manera original, sin paráfrasis ni copias. Adoraba mandar cartas, inventar poemas, hacerle notar de forma escrita a un amor que yo estaba presente.

### **Decisiones difíciles de tomar: Ser Benemeritana**

Llegó el momento de elegir a qué dedicarme en la vida, me sentí influenciada por un amor, sus padres eran maestros de primaria, tal vez fue eso, lo que despertó en mí, la curiosidad por la docencia, así que decidí hacer tres exámenes para el ingreso al nivel superior, uno a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros <sup>14</sup> para la

---

<sup>14</sup> BENM Institución de carácter superior que forma parte del Subsistema de Educación Normal en la Ciudad de México, dependiente de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), a través de la Dirección de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Su tarea principal es la formación integral de profesionales de la educación a nivel primaria.

licenciatura en educación primaria, otro fue a la Normal N.4 del Estado de México para la licenciatura de inglés y el tercero fue para pedagogía en la FES Aragón. El miedo y la inseguridad seguían estando en mí, no me sentía lista ni preparada para pasar esas pruebas. Aprobé dos de tres exámenes, para la licenciatura de inglés y la de educación primaria, el dilema era decidir qué carrera iba a estudiar, así que opté por irme a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Ser parte de la Normal era un gran orgullo, estaba enamorada de la escuela, de la antigüedad del edificio, sus jardines verdes con olor a tierra mojada, sus laboratorios fríos y sus salones de danza llenaban de magia a aquella escuela. Me emocionaba saber que mi labor se enfocaría a trabajar con niños, no tenía ni la menor idea de lo que iba a hacer, sólo recuerdo mis ganas de aprender cosas nuevas. Reconozco que llegué a ese nivel con muchísimas carencias de escritura: faltas de ortografía, coherencia y cohesión. No sabía realizar ensayos ni plasmar mis puntos de vista e ideas.

Los cuatro años de la carrera se pasaron muy rápido, el último fue el más complicado por la elaboración de un documento recepcional <sup>15</sup> cuyo título fue: *“El periódico escolar como recurso didáctico para la producción de textos”*. En ese documento explico cómo trabajé un taller con los niños de quinto año, manejando la tableta como herramienta didáctica y digital para producir textos. Los niños escribían sus textos, yo los organizaba, y les daba el formato de un periódico escolar, el cual se imprimía y se repartía a toda la escuela. Mi asesora del documento recepcional, la Dra. Laura Mercado, siempre me decía: *—No dejes para mañana, lo que puedes hacer hoy—* y más cuando estaba angustiada o la desorganización me abrumaba porque se me juntaba el trabajo del documento y las jornadas de práctica.

Al tratar el tema de producción de textos, y leer a diferentes autores, descubrí que la lengua escrita es una forma de comunicación bastante compleja y como proceso se tiene que ir desarrollando poco a poco a lo largo de la vida escolar, ya que los

---

<sup>15</sup> El documento recepcional es un requisito que los estudiantes normalistas realizan para poder titularse. Se elabora durante séptimo y octavo semestres, lo que exige una vinculación estrecha con el trabajo docente y con el análisis de las experiencias obtenidas en la escuela primaria que se está practicando. Mediante la elaboración de este documento los estudiantes desarrollan sus habilidades para sistematizar de manera reflexiva sus experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito.

estudiantes presentan diversas dificultades para escribir, así mismo el maestro debe ser un actor que los motive, reconociendo sus avances, ayudándolos a corregir y no a resaltarles sus errores ni tacharles sus cuadernos, para que los educandos tengan la confianza de escribir.

### **Los sueños se hacen realidad...**

El año dos mil quince fue de los mejores que me ha dado la vida, fui muy feliz, contaba con mi familia completa, un amor inigualable, amigas que eran un pilar para mí y tenía hobbies que me llenaban de vida. El mes de julio cumplí una de mis mayores metas; egresé como licenciada en educación primaria presentando un examen profesional y en un mes después empecé a trabajar en la Secretaría de Educación Pública, como profesora de cuarto grado en una escuela pública de jornada regular. El sueño que había tenido al empezar la licenciatura se había hecho realidad.

Mi primer grupo fue de veinte estudiantes de cuarto grado. El segundo grupo, también de cuarto, fue más numeroso, con treinta y dos niños, cuatro de ellos con barreras de aprendizaje: Síndrome de Asperger, retraso mental, rezago educativo y déficit de atención. Para mí fue enfrentar un nuevo reto ya que no sabía cómo actuar ni ayudar a estos niños. Afortunadamente recibí apoyo y asesoría de la maestra de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva.<sup>16</sup>

Con ambos grupos trabajé la escritura de manera monótona y puedo atreverme a decir que mis prácticas eran aburridas, o bien actividades que no impactaban en los intereses de los niños, no trabajaba estrategias para que mejoraran su producción de textos, sólo repetía los patrones con los cuales yo había “aprendido” a escribir, entre ellos: copias, repeticiones y paráfrasis. Si como profesora hubiese tenido claro que hay motivos y fines para escribir y destinatarios a los que dirigirse, podría superar los

---

<sup>16</sup> La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar.

aspectos normativos de la lengua que tienden a imponerse en la actividad escolar y llegar a conseguir que mis estudiantes practicaran la escritura libre y creativamente.<sup>17</sup>

Estaba consciente que necesitaba seguir en constante actualización, aprender cosas nuevas, corregir mi práctica docente, superarme profesionalmente, esperaba con ansias tener dos años de servicio para intentar formar parte de una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional de la cual tenía referencias muy buenas.

La vida tiene sus tiempos y momentos destinados de ser para cada persona, en el año dos mil diecisiete atravesé por momentos difíciles, la gente va y viene, cambia de lugar constantemente y algunos sentimientos mueren con el paso del tiempo, fue necesario cerrar ciclos para poder avanzar y crecer. Estaba dispuesta enfocar mis pensamientos en algo que valiera la pena vivir y que me dejara grandes experiencias. Fue entonces que una nueva oportunidad apareció ante mis ojos.

### **“El pájaro vio el cielo y se voló”<sup>18</sup>**

Cuando salió la convocatoria de la Universidad Pedagógica Nacional que tanto esperaba, no dudé ni un minuto en cumplir con todos los requisitos para formar parte de la Maestría en Educación Básica, sabía que me serviría mucho conocer nuevas cosas, aprender acerca de mi trabajo, crecer un gran escalón en mi profesión. Fui a la plática de inducción y escuché el poema “No te rindas” de Mario Benedetti, declamado por la maestra Olimpia, en ese momento supe que mi lugar estaba ahí, que necesitaba ser parte de esa escuela: *“No te rindas que la vida es eso, continuar el viaje, perseguir tus sueños”*.<sup>19</sup>

El ingreso no fue nada fácil, fueron bastantes filtros que aprobar, entre ellos, el realizar un anteproyecto, con el posible objeto de estudio a investigar. Desde un inicio determiné que la escritura sería la llave que me abriría las puertas a la Universidad Pedagógica Nacional, pues había sido el tema central de mi documento recepcional en la licenciatura. Ese anteproyecto lo realicé con días de anticipación y con la ayuda de una de mis grandes amigas: Zuri, quien ya tiene realizada una

---

<sup>17</sup> Cerrillo P. (2016). *El lector literario*. México: FCE

<sup>18</sup> El pájaro vio el cielo y se voló”. Los auténticos decadentes, 2012, 1m 22s.

<sup>19</sup> Poema de Mario Benedetti “No te rindas”

maestría en otra Unidad de la UPN. Me ayudó a corregir mi escritura, a ordenar mis ideas y darle forma al texto para que lo aprobaran y poder cumplir con el requisito.

Cuando por fin, el veinticinco de agosto del dos mil diecisiete, salieron los resultados, me quedé en las nubes, fue un gran momento que inicialmente disfruté sola y el cual no dude en compartirlo de inmediato con mi familia, la oportunidad que tanto había buscado se me presentaba. Desde un inicio entendí que el camino sería complicado, sacrificar momentos con amigos y familia para abrirme a un cúmulo de conocimientos y aprendizajes nuevos. El curso iniciaba el diecinueve de septiembre, las clases serían en la Unidad 094 ubicada en el Centro Histórico.

Ese martes lo recuerdo perfectamente, estaba emocionada por entrar, por conocer a mis compañeros y maestros. Salía del trabajo y justo en el momento que iba para mi casa a comer y tomar mis útiles para ir a clases fue cuando comenzó a temblar el 19 de septiembre de 2017.

### **¿Qué significa ser UPN?**

Después de varias semanas de ausencia a clases, a causa del sismo, conocí a mis compañeros y maestros en una reunión que se llevó a cabo en el auditorio de la UPN Ajusco. Al ver la escuela por primera vez, quedé impactada con semejante belleza, sus edificios enormes, el color gris y azul por sus diferentes muros, su árboles grandes y áreas verdes. Esa escuela impone compromiso y orgullo y supe desde ese momento que mi lugar se estaba ahí.

Durante el primer trimestre conocí a mis compañeros: Roberto, Obdulia, Diana, Betsi, Gaby, Alberta, Araceli y Tito. Nueve docentes de diferentes niveles educativos con una meta en común: superarnos profesionalmente. La octava generación había iniciado su camino. Las diferencias de edades, experiencias y conocimientos alimentaban nuestras clases con alegría, ganas de aprender, pero la carga de trabajo me llenaba de cansancio, así me di cuenta de que esta maestría me llevaba a grandes sacrificios, entre ellos: amigos, familia y tiempo.

El segundo trimestre se inició sin el profesor Roberto, compañero que formaba parte fundamental de nuestro grupo, el cual, por motivos de salud tuvo que retirarse un año. Este periodo fue muy complicado, los ensayos, lecturas y la realización de un Diagnóstico Específico para poder iniciar una intervención pedagógica, fue un reto muy fuerte. Para cumplir con estas tareas, tenía que escribir, plasmar mis opiniones y críticas en hojas en blanco, me percaté que gran parte de mis estudios los curse, sin desarrollar habilidades para producir textos escritos y ahora entiendo que el ejercicio de la escritura, como lo menciona Ortega y Villaseñor (2016) es una tarea poco común de llevarla a cabo, de manera sistemática o como un hábito. Esta actividad adquiere importancia cuando los profesores deciden adscribirse a un programa de maestría, en el que resulta necesario enfrentarse con una serie de tareas que ponen a prueba la habilidad o capacidad para escribir de manera más frecuente.<sup>20</sup>

Uno de los trimestres donde más sorprendida quedé fue en el tercero, porque conocí a profundidad la estrategia de Pedagogía por Proyectos, por la cual se guiaría la intervención didáctica. El sólo hecho de imaginar dar la oportunidad al niño para que decidiera que quiere trabajar, me causaba angustia, soltar esa autoridad dentro de la clase me daba miedo, pues creía que no llevaría a algo bueno, pero no sólo el miedo y la angustia me invadían, la curiosidad también se hacía presente, no podía creer que yo aplicaría en mi trabajo una estrategia totalmente diferente a lo que estaba acostumbrada. Me angustiaba pensar que iba atrasada con todas las correcciones de la tesis que nos daban en los encuentros, en los cuales siempre nos recordaban que teníamos un gran rezago por diversas razones.

El cuarto trimestre ha sido el más complicado de todo este trayecto, por una parte, se había iniciado ya la intervención didáctica, desde que se empezaron a practicar las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje pude notar cambios verdaderamente sorprendentes en mi práctica, ahora soy una maestra con nuevas estrategias, actualizada, con ganas de llevar a cabo todo lo que aprendí en la MEB, el diario, los rincones, pase de lista, la asamblea y lo mejor de todo es que los niños respondían al

---

<sup>20</sup> Ortega y Villaseñor, (2016), en *Hablar en clase. Leer y escribir en educación superior*. ISCEEM. México.

nuevo trabajo con mucho entusiasmo. Por otra parte, en la maestría nos recordaban que llevábamos un atraso muy fuerte en cuestiones metodológicas, de las cuales no del todo era nuestra responsabilidad, las tareas e incluso el sentirnos señalados de muchas formas, hacía que mis ganas se frenaran a continuar. Conocí a un tal Bolívar,<sup>21</sup> que al fin ¡hombre tenía que ser! Pues me costó mucho comprender sus textos. Con el paso de los meses me había puesto irritable por las horas que no dormía, las enfermedades se empezaban a hacer presentes y sentía que mi cuerpo y mi mente ya no rendían al cien.

En el diario que trabajamos en el grupo, una de las niñas escribió: — “*Querido diario: la maestra siempre viene con cara de cansada y en ocasiones hasta enojada y de mal humor, ayer le puse una crítica en la asamblea, espero que no se enoje*” —. Cuando escuché esto, mi corazón se rompió, yo no me estaba percatando qué trato les estaba dando a los niños para que vieran reflejado mi mal humor con ellos. Hablé con ellos inmediatamente y me di cuenta de que no sólo era Yuli la que pensaba así, también era Fátima, Cristal, Mitzi, ofrecí llegar de mejor humor a la escuela y me disculpé si es que en algún momento los había hecho sentir mal. ¿Realmente valía la pena tanto desvelo y descuidos de mi salud para que mis niños me percataran enojada? Esa pregunta la contestaría después de realizar la intervención y poder ver sus frutos.

Una vez más, la escritura dejaba en libertad el pensamiento de los niños y a través de ella, podía darme cuenta de las actitudes que estaba tomando dentro del grupo, las cuáles no quería seguir repitiendo.

Iniciar quinto trimestre fue triste, tres compañeras de la generación tuvieron que dejar la maestría, la familia de la octava generación, se había desintegrado. Por otra parte, me encontraba feliz pues al menos mi práctica docente estaba experimentando un cambio, el llevar a cabo una intervención que dejaba huella en los niños y en mí. Es cierto que Pedagogía por Proyectos te cambia la vida, nunca había imaginado que es hermoso darle la libertad al niño para que decida que quiere aprender, además ver

---

<sup>21</sup> Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Edit. La Muralla, Madrid.

como se hacen personas críticas y reflexivos. Se llevó a cabo un encuentro en el auditorio de la alcaldía Cuauhtémoc, en donde los niños expusieron los proyectos que trabajamos juntos, fue maravilloso verlos ahí arriba exponiendo, y enfrentándose a un público, mostrándoles que tienen voz y merecen ser escuchados.

El sexto trimestre fue de mucha reflexión, no creo olvidar todo lo que realizamos y el costo de llegar aquí, desde conseguir un lugar, hasta terminar este proyecto. He crecido como persona y profesionalista, estoy consciente que aún me faltan muchas cosas por aprender, pero, cuando volteo y veo todo el camino andado, recuerdo que no fue nada fácil, pero lo logré. Cuando sentía que mis ganas de continuar se agotaban por diversas circunstancias, la frase que me llenaba de fuerza y por la cual había decidido estudiar aquí se hacía presente *“No te rindas, por favor, no cedas”*.

### **Episodio dos. Y al fin... Nos conocimos**

El oriente de la Ciudad de México es una de las zonas más inseguras del país, las alcaldías que forman parte de esta historia y las cuales colindan son Iztapalapa e Iztacalco caracterizadas por el alto índice de violencia, robos a mano armada, asaltos a transporte público y homicidios. Debido a la frontera que existe entre ambas alcaldías, separadas por la avenida Canal de San Juan, parece ser tierra de nadie debido a que no existen medidas eficientes para frenar la delincuencia que es el pan de cada día.<sup>22</sup> Gran parte de la población se distingue por pertenecer a bandas que cometen actos delictivos y por consumir sustancias tóxicas en la zona escolar que rodea el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente<sup>23</sup> y la Escuela Primaria Jesús T. Acevedo.

Las colonias de las que provienen los estudiantes de la Primaria son: Ejército de Oriente, Unidad Ejército Constitucionalista, Agrícola Oriental y “Los frentes” se identifican por ser unidades habitacionales, vecindades, y departamentos en cuyas calles se observa constantemente altares a santos reconocidos y paganos elaborados con yeso que miden más de dos metros de altura. Los santos venerados

---

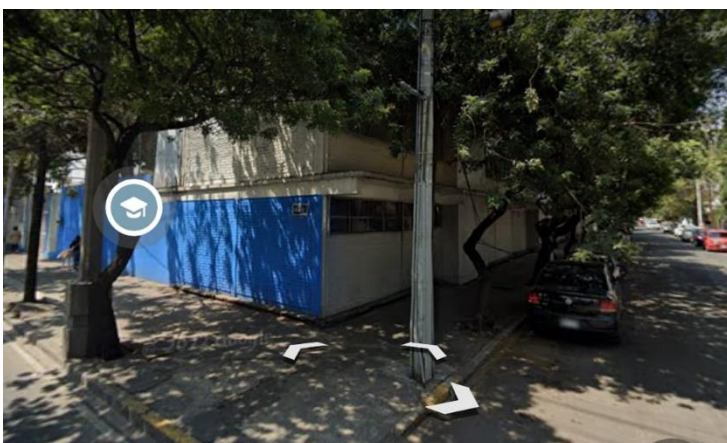
<sup>22</sup> Evaluación de la Gobernanza de la Seguridad Urbana. Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimization y Justicia de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2021.

<sup>23</sup> CCH Oriente. Institución a nivel medio superior perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. El Plantel Oriente está ubicado en la delegación Iztapalapa, albergó en sus inicios en sus aulas a 5016 estudiantes, hijos principalmente de clase trabajadora, obreros, campesinos y empleados.



son: La virgen de Guadalupe, San Judas Tadeo y la Muerte y es que, además, en esta colonia prolifera la santería.<sup>24</sup>

Esta zona es un laberinto sin salida para la gente y los automovilistas que viajan sobre Anillo Periférico. Es fácil observar las movilizaciones de los padres y madres de familia que llevan a sus niños corriendo, jalando de la mano o apresurándolos para llegar temprano a la escuela. Diariamente un uniforme negro, planchado y con insignias doradas, acompañado de su buen maniquí de carne y hueso, tiene que estar en el cruce de la avenida Canal de San Juan con esquina con Sur 20 A para dar el paso a la gente que arriesga su vida constantemente cruzando con poca precaución el carril del Metrobús,<sup>25</sup> lo que provoca el ruido excesivo de los claxon y palabras altisonantes entre conductores de vehículos y peatones.



La “Acevedo” como es conocida la escuela, abre diariamente sus puertas al cinco para las ocho, cuando los silbidos de los padres de familia se escuchan hasta en la casa de la conserje, presionando para que les reciban a sus niños porque a ellos les urge llegar temprano a

trabajar. Es conocida como la primaria que “tiene pocos maestros rescatables”, “buenos”, “dedicados”, esto lo comentan los tutores por los constantes problemas que tienen con el director o maestros por no “cumplir” con su trabajo. Los padres auguran que la primaria que se está dejando caer porque no tiene un líder que la sostenga.

---

<sup>24</sup> Es una religión afrocaribeña que combina aspectos animistas y panteístas con la adoración de los antepasados y el catolicismo cubano. Es una religión sincretista que mezcla la creencia en los orichas o los dioses del panteón yoruba, un pueblo al suroeste de Nigeria, con los santos católicos.

<sup>25</sup> Metrobús es un sistema de transporte, basado en autobuses de capacidad y tecnología de punta, que brinda movilidad urbana de manera rápida y segura por medio de la integración de una infraestructura preferente, operaciones rápidas y frecuentes, sistema de pago automatizado y excelencia en calidad en el servicio.

La escuela “Jesús T. Acevedo” abrió sus puertas el día veinte de agosto para dar inicio al ciclo escolar dos mil dieciocho, dos mil diecinueve. Sus estudiantes asistían a ella con diversas emociones, al menos eso se percataba al ver sus rostros: gusto, nervios, miedo, sueño, enojo. Los pequeños de 4° A se sentían intrigados por conocer a su maestra. Algunos yo ya los identificaba por el día de la inscripción, por ser familiares de exestudiantes que tuve años anteriores o bien cuando asistí a su salón, meses antes a entregarles los instrumentos cuando realicé del Diagnóstico Específico.<sup>26</sup>

Cuando entramos a nuestro salón los niños se quedaron de pie, no se sentaban porque esperaban a que les indicara cuál era su lugar. Les comenté que podrían escoger libremente. Su cara de sorpresa y su sonrisa fue inevitable, entre ellos intercambiaban sonrisas, miradas de complicidad y emoción.

Rápidamente noté a los grupos de amiguitos que habían decidido sentarse en parejas y observé que Derek, se quedó solo. Es un pequeño del cual el director y maestras, ya me habían “puesto al tanto” en cuanto a su actitud y problemas de años anteriores. Con el transcurso de los días observé, que es participativo, le gusta opinar en todo, aunque en ocasiones suele ser inoportuno o interrumpir constantemente. Esto ha hecho que el grupo no lo acepte por completo.

Conocí a José Miguel, el hijo de “La loba”, una señora que ha golpeado a maestros en la escuela es un niño tímido y reservado, se le dificulta leer y escribir. Curioso me preguntó

Miguel: — *Maestra, ¿qué traje para desayunar?* —

Maestra: — *Un sándwich Migue ¿Y tú?* — contesté.

Miguel: — *Nada, traje dinero voy a ir a comprar algo, ¡Provecho!* — y salió después hacia la cooperativa.

---

<sup>26</sup> El Diagnóstico Específico trata de conocer la realidad donde se actúa para saber en qué cambiarla y cómo hacerlo. Tomando como referencia que conocer es transformar (Cembranos, 1989).

## Un empujón provoca un reglamento

Al dar el toque para finalizar el recreo, vi que los niños subían al salón, y al entrar Derek me comenta que un niño más grande lo empujó en las escaleras pero que fue “sin querer”, por lo cual decidimos que, al finalizar los descansos, nos formaríamos abajo antes de subir escaleras para evitar accidentes en ellas. Annette comentó: —*Si maestra, parecía el Metro, todos subieron empujándose y corriendo*—.

Ese suceso dio origen a que yo aprovechara la oportunidad para aplicar una de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje de Pedagogía por Proyectos:<sup>27</sup> la construcción del reglamento de clases.<sup>28</sup> Los niños propusieron diversos títulos y yo los escribí en el pizarrón, entre ellos estaban: Reglamento del salón, Reglas del aula y Normas del salón de clase. Por medio de votación, los pequeños decidieron llamarlo, “Normas del salón de clases”. Entonces les comenté: —*Ustedes van a decidir qué normas poner y sus sanciones*— Julieta: —*Yo digo que la primera sea “Obedecer a la maestra”*. Todos asintieron con la cabeza, entonces pregunté: —*¿Por qué me tendrían que obedecer?, ¿qué tal y les pido que se avienten del barandal, lo van a hacer?* —. Propuse cambiar la primera norma: —*Que tal si la cambiamos por ¿prestar atención a la maestra?* — Ellos aceptaron, escuché la voz de Mitzi que decía —*¡Si, así está mejor!* —

Héctor levantó la mano y mencionó, —*No hablar ni hacer ruido*— le planteé lo siguiente: —*¿Si te anda del baño, como me vas a decir si no puedes hablar? ¿a poco puedes permanecer cuatro horas sin hablar?* —. Su respuesta fue que no ¿Y si modificamos esa norma? — pregunté, entonces Mitzi dijo: —*hablar en voz baja, para que los demás puedan hacer su trabajo*—, y a los niños les gustó.

La intención de realizarles preguntas respecto a las normas que ellos proponían era que reflexionarían acerca del papel que me estaban dando, el cual era autoritario y que, con el tiempo, no les gustaría. Como lo menciona Van Arcken el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige

---

<sup>27</sup> Pedagogía por Proyectos es una estrategia de formación que apunta al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert y Sraïke,2009)

<sup>28</sup> El reglamento de la vida del curso se va construyendo poco a poco y sirve de ayudamemoria para recordar compromisos consensuados (Jolibert y Jacob, 2015).

disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria. Los niños tienen la idea de que la maestra es la única persona que decide qué se hace y qué no, esto es comprensible, pues la tradición señala que la autoridad la tiene el docente

Al salir a formarse al pasillo, no faltó quien se asomara y se tratara de colgar del barandal, Brisa fue corriendo a decirme: —*Maestra, se están colgando*— entre ellos, Axel, Derek, Héctor y José Miguel. Les pedí que no lo hicieran, entonces pensé que al otro día las que irían del lado del barandal serían las niñas, tal vez porque desde mi percepción las consideraba más tranquilas, a pesar de que eran mucho más. Fue entonces que procedí a darles una motivadora bienvenida con una paleta payaso con la leyenda: “Bienvenidos a 4° A”.

Considero que tener ese tipo de detalles con los estudiantes, es un acercamiento para crear un lazo de simpatía y confianza con los niños. Rumbo a la salida, los niños se mostraban felices, incluso algunos se despidieron con un “Adiós” o “Hasta mañana”, ¡para ser el primer día, creo que todo había salido bien!

### **Afinando el reglamento**

En el lapso de la semana llegaron tres niñas nuevas y un niño: Sofia, Pamela, Alondra y Matt. Las tres eran muy tímidas y serias, llegué a pensar que era por el proceso de cambio, pero ahora después de trabajar todo este tiempo con ellas me doy cuenta de que así es su personalidad, a excepción de Alondra quien noto más desenvuelta dentro del grupo y más social. En cambio, Matt iba enojado a la escuela, con una actitud grosera y decía que lo único que quería era estar solo. Con el paso de tiempo y la vida cooperativa del aula cambio su actitud no sólo hacia mí, <sup>29</sup> sino a sus compañeros

Se continuó con el trabajo del reglamento, los niños aportaron sus normas y sanciones, las cuales van desde cantar una canción, hasta hacer una plana de

---

<sup>29</sup> La vida cooperativa se construye, requiere tiempo y estrategia de cambio por parte del profesor, que busca que los estudiantes participen en la organización de las clases, en las decisiones y las responsabilidades que les corresponden. Para lograr una vida cooperativa efectiva se necesitan planificar entre estudiantes y profesores, las actividades que se van a trabajar a lo largo de la semana (Jolibert y Jacob, 2015).

caligrafía. Lo que llamó mi atención es que la sanción de “hacer caligrafía” fue la que más propusieron,<sup>30</sup> llegué a pensar que realmente detestaban esta actividad, o tal vez eso fue al inicio, ya que ahora y muchos meses después, al reflexionar sobre este hecho les pregunté: - niños, *¿les gusta hacer caligrafía o por qué la propusieron como sanción?* — Ixchel contestó: *—con la maestra Rosa la trabajamos muy pocas veces, así que pensé que sería aburrida o cansada pero no, realmente me gusta—*. Fátima continuo— *a mí me gusta mucho, además en mi casa también hago y saco nuevas figuras—* Renata, Julieta, Alondra, Axel, Ares y Moni apoyaron los comentarios e incluso uno de ellos dijo: *—yo no la veo como una sanción, pues me gusta y una sanción es hacer algo que no te gusta.*

Una sanción que yo propuse fue: *—cualquier persona que coma dentro del salón tendrá que llevar una bolsa de dulces para todos al siguiente día—* los niños aceptaron y estaban emocionados para ver quién sería el primero en incumplir esa norma. Con el tiempo descubrimos que el primero en romper esa norma y en pagar esa sanción fue Axel, quien nos llevó dulces aciditos a todo en el salón. Las normas de clase quedaron así:

#### **Normas del salón de clases**

1. Prestar atención en clase – mandar recado en la libreta
2. No comer en el salón – traer dulces para todo el siguiente día
3. No interrumpir constantemente a la maestra – hacer caligrafía
4. Evitar faltar al respeto, física, verbal o emocionalmente – exponer frente a toda la escuela
5. Evitar correr dentro del salón – caligrafía
6. No arrebatarse la palabra y respetar la opinión de los demás – caligrafía
7. Cumplir con tareas ni trabajo- mandar recado y hacer guardia con la maestra
8. Entrar o salir en orden al salón – hacer guardia con la maestra
9. Cuidar y respetar el material de los demás – comprar el material nuevo
10. Hablar en voz baja – cantar una canción frente a todo el grupo
11. No ir al baño de uno en uno, sin el pase o más de dos veces al día – mandar recado y caligrafía

---

<sup>30</sup> Caligrafía. La caligrafía es el arte de escribir con letra bella, artística y correctamente formada, siguiendo diferentes estilos; pero también puede entenderse como el conjunto de ejercicios que caracterizan la escritura de una persona o de un documento.

## La organización de nuestro curso y el proyecto anual

Después de construir el reglamento y las sanciones, les hablé acerca del encuadre del curso,<sup>31</sup> Sahori preguntó: — *¿qué es un encuadre?*, contesté: — *es la organización respecto a cómo vamos a trabajar juntos durante ese ciclo escolar, en este año haremos proyectos constantemente*—, la pregunta fue la misma pero ahora provenía de Cristian: — *¿qué es un proyecto?* —*son diversas actividades que vamos a llevar a cabo dentro y fuera de la escuela, de las cuales aprenderemos mucho, para esto es necesario que trabajemos en conjunto, así que les propongo que todos tengamos una responsabilidad dentro de aula y para eso es necesario hacer una lista que nos lo recuerde*, le contesté.

Veía sus caritas de dudas e incluso miedo, no sabía si ellos me comprendían, yo no me estaba explicando o como se dice coloquialmente “me daban el avión”. Ahora que lo pienso, les dije los mismos conceptos que estaba trabajando en la maestría y que son complejos de entender, lo hice porque no sabía exactamente las palabras adecuadas para acercarlos al trabajo de Pedagogía por Proyectos.

Maestra: —*niños realizaremos un proyecto anual*

Citlali: — *¿qué es eso maestra?*

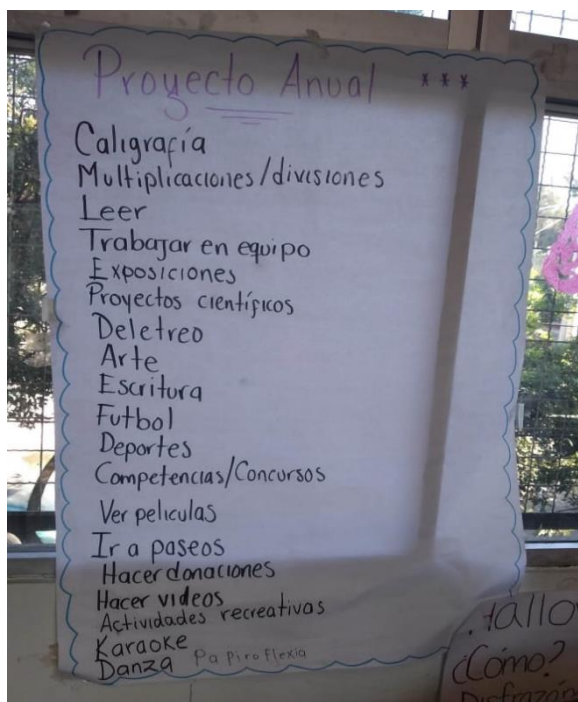
Maestra: —*Son las actividades que vamos a trabajar durante todo el ciclo escolar y ustedes van a decidir qué es lo que quieren hacer durante cuarto grado.*

Esta forma de trabajo era nueva para todos, durante unos minutos estuvieron en silencio, no sé si les daba miedo participar o bien, proponer algo que pensaban que tal vez yo no aceptaría. Las primeras propuestas fueron:

- *Caligrafía*
- *Multiplicaciones, divisiones*
- *Leer*
- *Trabajar en equipo*
- *Exposiciones*

---

<sup>31</sup> El encuadre es cuando se da a conocer las características generales del curso, precisa la tarea, la metodología de trabajo, los recursos con los que se cuenta, las funciones y responsabilidades del docente y los estudiantes, el número de sesiones que se trabajarán, el horario, los requisitos de asistencia y la forma de acreditación. Lozano, Lucero. (1997).



Pero después José Luis preguntó - ¿se puede jugar fútbol? -, abrí los ojos de alegría al escuchar por fin, algo interesante para realizar un proyecto, le contesté que sí, que todo lo que a ellos les gustaría hacer en este ciclo. Esa fue la pauta para que la mayoría se animara a participar y proponer diferentes cosas, no sólo actividades académicas. El proyecto anual cerró con veinte propuestas entre ellas: caligrafía, multiplicaciones, divisiones, leer, trabajar en equipo, exposiciones, proyectos científicos, competencias, ver películas, ir a paseos, hacer donaciones, hacer videos, actividades recreativas, karaoke, danza y papiroflexia.

deletreo, arte, escritura, fútbol, deportes, competencias, ver películas, ir a paseos, hacer donaciones, hacer videos, actividades recreativas, karaoke, danza y papiroflexia.

Pude percibir a los niños emocionados pues no sé si era la primera vez, pero ellos estaban decidiendo qué trabajaríamos durante el ciclo y estábamos iniciando una vida cooperativa dentro del aula.

### “El Diario de Susi”<sup>32</sup>

Les platicué que había un libro que me gustaba mucho y llevé el primer capítulo impreso para leerlo todos juntos, “El diario secreto de Susi”, libro que me había recomendado Betsi una amiga de la Maestría en Educación Básica para empezar a trabajar el diario escolar. A los chicos les llamó la atención, leí en voz alta y con entonación el capítulo y al final lo socializamos.

Ahora que hago la reflexión, me doy cuenta de que nunca les pregunté si querían trabajar un diario escolar, sólo tomé la decisión ya que consideré que siendo una

<sup>32</sup> Nostlinger C. (1988). *Diario secreto de Susy*. Alemania: Dachs Verlag, Viena,

técnica Freinet,<sup>33</sup> da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita. Lejos de enseñar 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.<sup>34</sup>



Mi práctica docente seguía dentro del conductismo y la imposición de actividades, sin considerar la opinión de los estudiantes. Saqué de mi bolsa un cuaderno “*Mi diario escolar*”, se los mostré a los niños y les dije que sería nuestro diario de todo el ciclo. Comenté que todos participaríamos en su escritura, entonces Derek dijo que él se lo quería llevar para escribir, cuando Renata le contestó que no porque él siempre quería ser el número uno en todo. Las discusiones comenzaban dentro del salón, entonces propuse que mejor nos lo lleváramos

en orden de lista, a los niños que están en los primeros números de la lista les agradó la idea, mientras unos solo dijeron — *¡ya que!* —. José Luis es el número uno, así que fue el primero en llevárselo. Justo antes de salir les dije que yo ya había escrito con respecto al primer día de clases. Owen: —*léalo, maestra, queremos saber qué dice*—.

—*Estaba muy emocionada por conocerlos, incluso una noche antes no pude dormir bien porque tenía miedo de que se me fuera a hacer tarde y no estar con ellos en la ceremonia*—

Cuando lo terminé de leer, expliqué los tres tonos de comentarios: felicitaciones, sugerencias y críticas respecto a la lectura del diario. Las participaciones fueron

---

<sup>33</sup> Las técnicas de Freinet constituyen una variedad de actividades que estimulan el tanteo experimental, la libre expresión infantil, la cooperación y la investigación del entorno. Están pensados sobre la base funcional de la comunicación. Aplicar las técnicas Freinet significa dar la palabra al alumno, partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación.

<sup>34</sup> Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. (2011). La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios. México



pocas, solo hubo un par, fueron de Ixchel y Derek, uno por leer alto y el otro por contar mis sentimientos con respecto al nuevo ciclo escolar.

Al siguiente día José Luis pasó a leerlo, su lectura fue fluida, me di cuenta de que le gusta leer y les pone entonación a las palabras, a todos nos atrapó, hablaba sobre lo feliz que se sentía de estar en el grupo, expresaba sus ganas de aprender y lo bien que se llevaba con sus compañeros. Al terminar, todo el grupo le brindó un aplauso, Fátima recordó lo de los tres tonos de participaciones. José Luis sólo tuvo felicitaciones por su lectura, por escribir mucho, por poner la fecha y margen, entonces alguien le sugirió, — *yo te recomiendo leer en voz alta* — y escuché un ¡Tsss! en el salón una especie de burla y fue cuando intervine y les dije — *no tenemos por qué molestarnos cuando nos hacen sugerencias o críticas, al contrario, eso es para que en la siguiente escritura mejoremos nuestra lectura* —. El diario pasó a manos de Derek.

Los niños realizaban un examen diagnóstico sobre contenidos del grado anterior, cuando una hora después, entró al salón la maestra Rosa, (maestra del año anterior de los niños) me preguntó acerca de un estudiante del año pasado que ya no regresó. Después les dijo a los pequeños que leyeran bien el examen porque era todo lo que habían trabajado el año anterior. Yo me encontraba sentada a lado de José Miguel, leyéndole el examen para que lo pudiera contestar, cuando la maestra dice en voz alta:

*—Con él ni se esfuerce maestra, este niño tiene un nivel de primer o segundo grado, ni siquiera sabe leer, en cuanto le dé su horario, sólo vendrá los días de educación física.*

De repente su mirada se dirige al niño y le dice: —*si tienes tu engargolado del año pasado tráelo para que lo trabajes con la maestra*—. Entonces intervengo y le comento que lo voy a tomar en cuenta. Todos los niños estaban callados escuchando lo que Rosa le dijo a Miguel. Cuando voltee a buscarle la cara, tenía la vista agachada y le pedí que me viera a los ojos, le pregunté — *¿cómo estás?* Sus ojos estaban llenos de lágrimas y no dijo nada. Nunca reflexioné el peso que tuvieron

mis palabras, al decirle a Rosa que lo tomaría en cuenta, en ese momento tenía que defender al niño, después de un momento le pregunté: — *¿por qué no venías todos los días a la escuela cuando estabas en tercero?* — la respuesta fue: — *porque no me cae bien la maestra.*<sup>35</sup>

Después del recreo, trabajamos el cuadro de responsabilidades dentro del salón,<sup>36</sup> les platicué acerca de lo que se trataba, así que ellos propusieron algunas responsabilidades que ya quedaron establecidas:

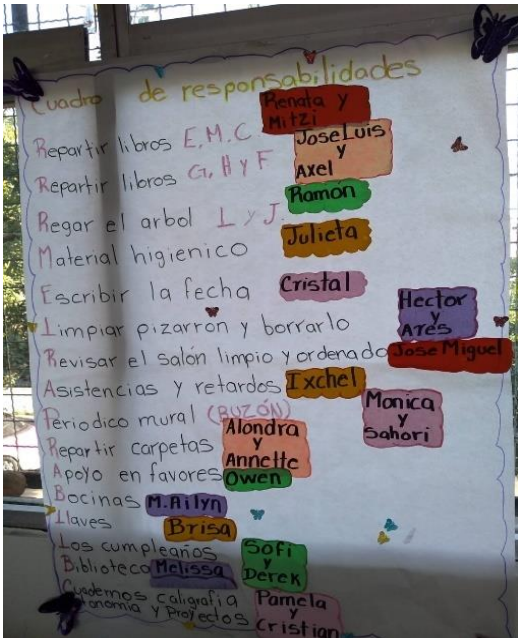
- Repartir los libros (español, matemáticas e historia)
- Repartir libros (ciencias, geografía y civismo)
- Regar el árbol del salón
- Estar al pendiente del material higiénico y rosear aromatizante
- Escribir la fecha
- Limpiar el pizarrón y borrarlo
- Revisar antes de salir que el salón esté limpio y ordenado
- Checar las asistencias y retardos
- Periódico mural
- Repartir carpetas
- Apoyo en favores
- Festejar los cumpleaños
- Meter y sacar la bocina

El problema vino después, cuando todos querían formar parte de las responsabilidades, fue necesario hacer hincapié en que tal vez no todos participarían ahora pero que podríamos rolar a los responsables cada mes o dos meses o bien, cada que no cumplieran. No todos quedaron conformes, sin embargo, aceptaron con el compromiso de que a todos les correspondería hacer algo durante el resto del año. Moni me preguntó: *¿para qué sirve ese cuadro?* —, le comenté que el trabajo dentro del aula es mucho y no sólo es responsabilidad del maestro, si todos nos apoyamos con las acciones que se deben llevar a cabo, el trabajo será más rápido y mayor organizado.

---

<sup>35</sup> Es posible que el niño no haya aprendido a producir textos escritos, debido a que no se sentía motivado ni le veía la importancia en su vida, pues la maestra, como muchos compañeros, sólo trabajaba algunas técnicas de la escuela tradicional como el dictado, las copias, sin producción de textos.

<sup>36</sup> Cuadro de responsabilidades es un texto rotulado con letra grande la cual se ve desde lejos, es producido por el niño con ayuda del docente. Son responsabilidades rotativas de “verdad” que se cambian cada semana o cada mes. En este cuadro se escribe la responsabilidad y el nombre del encargado Jolibert y Jacob, 2003).



Antes de retirarnos, me percaté que los niños se despiden de mí, todos los pequeños, incluso los más inquietos, entre ellos: Axel, Marlon y José Miguel. Fátima a pesar de que su estatura es bajita, le gusta formarse hasta atrás de la fila para quedarse conmigo y decir: — *Que descanse maestra, tenga un buen día y una buena tarde, mañana nos vemos.* Eso habla de que empezaba a formarse un vínculo afectivo entre los niños y yo, nos empezamos a sentir identificados como parte de un nuevo grupo.

### **No somos un árbol, para eso tenemos pies**

Derek pasó a leer su diario, al igual que los demás expresó como se sentía en el grupo, dijo que me recordaba desde el día de la inscripción y que estaba feliz por conocerme. Su lectura me gustó bastante, por su fluidez y entonación deduzco que es un niño que escribe cotidianamente. Cuando finalizó, me comentó que tiene un diario personal en el que escribe cotidianamente lo que le pasa o cómo se siente.

Cuando conté el total de los pequeños el grupo ya era de 26 niños, empezábamos a sentirnos un poco apretados en el salón, así que fui por una mesa extra y un par de sillas. —*Tengo que buscar una nueva forma de sentarlos, que no sea en filas y que puedan caber bien*— pensé. Les propuse volver a cambiar el mobiliario y ellos aceptaron, quedaron cuatro filas, unos frente a otros para verse las caras y poder tener así mayor comunicación.<sup>37</sup>

Se empezaron a llevar a cabo las responsabilidades que habían quedado ya plasmadas en el cuadro, Fátima pasó al pizarrón, tomó mi silla para subirse y copiar

<sup>37</sup> El reacomodo del mobiliario para favorecer la comunicación entre los estudiantes el grupo, es una de las condiciones facilitadoras dentro de Pedagogía Por Proyectos. Es importante contar con un salón que brinde un ambiente grato y estimulante donde los niños sientan la necesidad de comunicarse y que sirva de medio al servicio de los aprendizajes (Jolibert y Jacob, 2003).

la fecha, Ixchel, día con día revisaba faltas y retardos mientras, después de que sus compañeros marcaran su asistencia, y diario se empezó a rolar de compañero para anotar la orden del día en una esquina del pizarrón.

En una mañana de agosto, Renata me recordó que el viernes, Héctor se había llevado el diario, así que pasó a leerlo y poco a poco se fue haciendo costumbre leerlo al inicio del día

### **Biblioteca del aula<sup>38</sup>**



Llegaron las canastas con los libros de rincón de lectura y era necesario tener a los responsables de la biblioteca, los cuales ordenarían los libros, llevarían la orden de los préstamos y el cuidado de estos. Muchos niños levantaron las manos, sin embargo, acordaron que las responsables serían

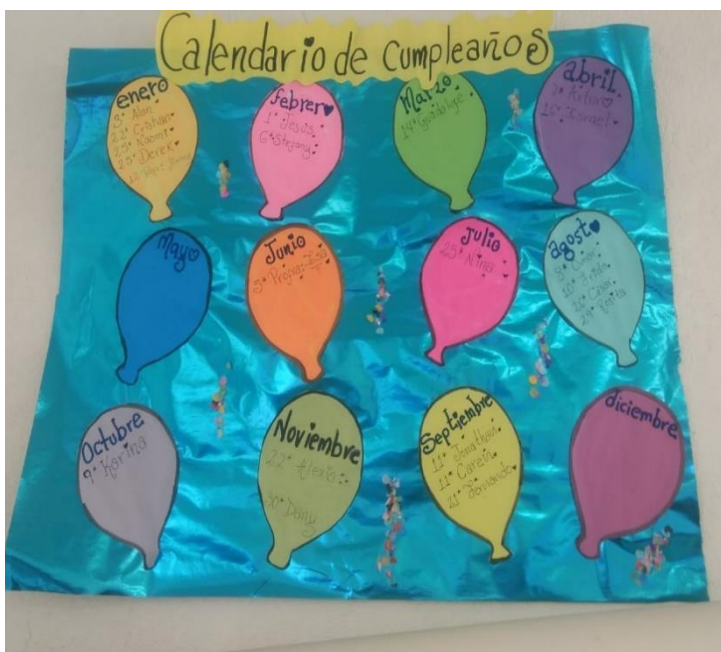
Melissa y Melany porque ellas no estaban dentro del cuadro de responsabilidades. Entre todo el grupo se elaboró un formato de préstamos y la lista de los ejemplares que nos habían ido a repartir.

Días después llevé el formato de biblioteca a computadora y un cuaderno de forma italiana para poder llevar ahí el registro de los libros. Se los entregué a Melissa y le platicué cómo se llevaría el registro de los libros. Fue impresionante ver que, desde ese día, los niños pedían libros en la biblioteca del aula y Melis estaba feliz de llevar el registro.

---

<sup>38</sup> La biblioteca del aula es una de las condiciones facilitadoras que se trabajan dentro de Pedagogía Por Proyectos. En el rincón de la biblioteca, los niños aprenden a interrogar, manipular los libros, contar y dramatizar cuentos, y fábulas (Jolibert y Jacob, 2003).

## Feliz cumpleaños<sup>39</sup>



Con el paso de los días, les pregunté a los niños si consideraban importante que hiciéramos un calendario de cumpleaños, a lo cual muy emocionados dijeron que sí, porque así nos podríamos felicitar. Después de que ellos anotaran sus nombres en unos globos de papel y pegarlos en el salón, los pequeños escogieron a dos niñas que fueran las

encargadas de recordar a los cumpleaños y anotarlos en el periódico mural que se había hecho dentro del salón, el cual contenía, noticias, avisos, textos de los niños y los festejados del mes. Pregunté: — ¿qué podemos hacer para los festejados? Ellos contestaron que les cantáramos las mañanitas y les diéramos un regalo. Les propuse que lleváramos un dulce a inicio del mes e hiciéramos pequeños dulceros para los festejados, ellos muy emocionados dijeron que sí.

### **Episodio tres. La luna de octubre es la más hermosa**

Los días pasaban y la vida cooperativa se iba haciendo presente en el salón, con las condiciones facilitadoras que se habían implementado hasta el momento. La lectura del diario motivaba a los niños que deseaban su turno ansiosos por escribir, además que los ayudaba a que escucharan las sugerencias y críticas que el resto de los compañeros les hacían, en el tono de voz, volumen y fluidez, incluso algunos niños como Yuliana y Fátima empezaban a leer con cierta entonación, dándole énfasis y emoción a sus relatos.

<sup>39</sup> El cuadro de cumpleaños es uno de los textos útiles de uso diario para el buen funcionamiento del curso que permite organizar la vida del grupo. Forma parte de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje (Jolibert y Jacob, 2003).

## La presencia del Diario Escolar

Había distintos tipos de conflictos dentro del aula de clases. Matt no se adaptaba al grupo, discutía bastante con Derek, Andrés, Axel e incluso con las niñas. Yo no sabía qué hacer o cómo moderar la situación para que Matt se sintiera parte del grupo. En una ocasión me pidió llorando que lo dejara sentarse solo, que no le gustaba compartir con nadie, ni trabajar en equipo, a lo cual contesté:

*—Ya estamos muy amontonados en el salón y no tengo mesas solas, es más, nadie en la escuela está solo, incluso la dirección tiene mínimo tres maestros, la biblioteca tiene una maestra y aquí hay veintiséis personas que quieren compartir contigo, ¿qué te parece si nos brindas la oportunidad? Nadie está solo corazón, todos necesitamos en algún momento de otra persona.* Así que volvió a salir la maestra autoritaria que pensé que ya no estaba y tomé la decisión de sentarlo en una mesa que quedaba enfrente al periódico mural con Renata, una niña muy agradable y risueña.

Dos días fueron suficientes para que, a la mitad de una clase de historia, escuchara la carcajada de Renata y Matt, conviviendo como grandes amigos, ella lo apoyaba en lo que él no entendía, pero lo importante es que se había dado un gran compañerismo entre ambos, eso sí platicaban bastante, de videos, música y juegos y pude percibir que Matt se sonrojaba cuando estaba cerca de los ojos verdes de Renata.

Un día le tocó llevarse el diario y cuando lo leyó, nos percatamos que había escrito muy poco, pero tratando de Matt era un gran logro, porque pocas veces cumplía con tareas completas o bien porque no le gustaba escribir y tenía muchos errores al hacerlo.<sup>40</sup> El diario decía algo así: *—querido diario hoy después de clases fui a casa de mis abuelitos los acompañé a Chedraui y siempre me compran juguetes pero hoy le dije que hoy no porque quería unas galletas, llegué a mi casa cené y a descansar querido diario buenas noches.*

---

<sup>40</sup> Los errores en la escritura son parte del proceso, Hay que dar a entender al alumno que cualquier error es importante, que se debe cuidar tanto la ortografía como la estructura del texto, y que se puede escribir igual de bien con un estilo formal que con uno coloquial. El maestro debe destacar estos valores durante todo el curso con su actitud y con los hechos: en la corrección, corregir los acentos y la claridad de las ideas (Cassany, 2002).

La escritura era legible, no parecía que Matt lo hubiera hecho, los niños lo felicitaron por animarse a escribir y lo criticaron por que fue muy poco, a lo cual intervine diciendo que era un gran avance y que nos había gustado conocer de él.<sup>41</sup> En ese momento José Luis dijo que el diario se veía más delgado, cuando lo revisé vimos que tenía muchas hojas arrancadas y le pregunté a Matt qué había pasado.

Me dijo que su mamá las había arrancado porque él escribía mal o no se entendía y que no lo dejaba borrar. Al platicar con la señora en la hora de salida le comenté acerca del avance de Matt en cuanto a su actitud desde que se sentaba con Renata, incluso ella me dijo que lo veía más interesado en su aseo personal. Eso me hizo confirmar que Renata llamaba su atención. Después, me confirmó que le arrancó como doce hojas al diario porque él estaba jugando y no quería escribir. Hice la observación que lo recomendable es no obligarlo a escribir, sino esperar al momento que él lo hiciera por interés.

### **Es momento de la asamblea a escolar**

En mi mente seguía pensando que debía de encontrar la forma de regular la actitud de algunos niños, Citlali, había tenido algunos conflictos con sus compañeras en educación física porque ellas la calificaban como ruda y tosca al no medir su fuerza. Cabe mencionar que es una niña repetidora de ciclo escolar y más grande en tamaño que el resto que sus compañeras. Entre varios problemas, ella enfrentaba la separación de sus papás y a la poca atención que le brindaban en casa.

Así que pensé que ya era momento de que los pequeños se autorregularan en conducta y poder trabajar lo que tanto miedo me daba; la asamblea escolar.<sup>42</sup>

A inicios del mes de octubre, se colocó una cartulina en el salón de clases, con los mismos apartados que se trabajan en el diario: felicitaciones, sugerencias y críticas. Explicué que esa cartulina era para escribir todo lo que quisiéramos respecto a

---

<sup>41</sup> Motivar a la escritura debería ser un objetivo importante de la clase de Lengua, que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporcionará la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias, la posibilidad de comunicarse a distancia, etc. 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, 2002).

<sup>42</sup> “La asamblea escolar” en La pedagogía Freinet principios, propuestas y testimonios. Es una reunión semanal, la cual consiste que los niños a través del diálogo resuelvan conflictos o diferencias que se pueden dar las cuales son escritas y firmadas en un papel o pizarrón clasificadas en las siguientes partes: felicitaciones, sugerencias y críticas respecto al comportamiento de los compañeros o bien al avance de la vida cooperativa del aula (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna 2011).



nosotros como personas miembros de un grupo y así limar asperezas, y tener una mejor convivencia. Me preguntaron cuándo la realizaríamos y les dije que podría ser el viernes.



Al fin llegó el primer viernes de octubre, llegué temprano a la escuela y algunos niños me ayudaron acomodar el mobiliario para que todos tuvieran vista hacia el pizarrón y pudieran participar. En la primera asamblea escolar, se propusieron al presidente, secretario y los escrutadores, les expliqué la función de cada uno de estos personajes y les pedí que por ser la primera me

dejaran ser la presidenta y dirigirla para que ellos vieran cuál es el rol y a la siguiente ellos la empezaran a dirigir solos.

De presidenta quedé yo, de secretario quedó José Luis y las escrutadoras fueron Mitzi y Sahori. Los niños quedaron sorprendidos, al ver que la asamblea se realiza con mucha formalidad y con un acta que tiempo después la transcribimos en un cuadernillo. La orden del día que se trabajó fue: felicitaciones, sugerencias, críticas y asuntos generales, entre ellos el cuadro de responsabilidades dentro del aula.

La mayoría de las críticas iban dirigidas para Matt debido a su constante resistencia por trabajar en equipo y por sus constantes discusiones con sus compañeros, también había críticas para Cristian Andrés, pero éste último no había ido, así que acordamos que guardaríamos las críticas de los niños que no habían ido para expresarlas en la siguiente asamblea. Se cambiaron algunas responsabilidades y Moni quedó de llevarse el cuadro y hacerlo en limpio con las nuevas responsabilidades de cada uno. Ese día se cerró la asamblea a las 9:45 am.



Esta práctica se fue haciendo común cada ocho días, o bien por falta de tiempo cada quince. Al inicio del trabajo de esta técnica, los niños tenían miedo de escribir críticas hacia mí, tal vez por ser su maestra, hasta que, en la sexta asamblea, vi que me habían hecho críticas por hacer el dibujo del diario (que me tocaba ese día) en la clase de educación física, en otra ocasión me hicieron varias sugerencias para llegar más temprano. En esos momentos, experimentaba dos emociones diferentes: la primera era alegría porque me veían como un miembro más del salón y del grupo y la segunda era vergüenza, porque necesitaba comprometerme más para ya no recibir críticas. Los maestros somos también como arte del grupo susceptibles a recibir críticas.



En un par de veces, se tornó la situación de ver que los niños defendieran sus puntos de vista en cuanto a las críticas que les hacían sus compañeros e incluso que llegaran a salir molestos entre ellos, lo cual, hacia necesaria mi intervención.

*Axel: — Critico a Mitzi por no hacer dibujo en su diario— (una sonrisa en tono de burla acompañaba su discurso). Entonces algunos compañeros dijeron — ¡Tsss! —, Ixchel mencionó: — Mitzi ¡defiéndete!, tienes como contestarle recuerda lo que hizo. Voltee a ver a Mitzi y muy seria le dijo: — No acepto tu crítica, es más no se ni porqué lo hiciste, si para empezar a ti se te olvidó escribir el diario el fin de semana, cuando sabes que somos muchos los que queremos llevárnoslo, tú tuviste la oportunidad y no la aprovechaste.*

Axel guardó silencio, no contestó ante tal aseveración, el rostro de Derek mostraba burla por el comentario y los aplausos acompañaron a Mitzi. Me sentí en la necesidad de intervenir, aunque exactamente no sabía cómo, por un lado, Mitzi estaba defendiendo su postura, pero por el otro lado, no quería que el resto del grupo

se burlara de Axel, tenía que jugar un papel de árbitro para mediar las situaciones que se presentaban dentro del aula. Comenté que podíamos hacer una reflexión sobre nuestros actos y comportamientos dentro del salón sin llegar a discutir o lastimar a los demás. En el transcurso de estas discusiones, afloran o por lo menos se adivinan y exteriorizan, todos los secretos de la vida de la escuela.<sup>43</sup>

En otra ocasión la discusión fue entre Fátima y Sofi, ya que varios niños criticaron a Fátima por repartir el jabón antes de bajar al recreo, cuando la encargada era Sofi y José Luis. A lo cual Fátima se defendió y no aceptó la crítica: — *Yo no acepto esa crítica, porque tanto a José Luis como Sofi se les olvida repartir el jabón, es más todavía de que les estoy ayudando, se enojan.* Mónica apoyó la respuesta de Fátima, entonces se acordó que los responsables prestarían más atención a sus responsabilidades.

Con el paso de los meses, pude percatarme que los “problemas” entre el grupo iban disminuyendo, debido a la implementación de esta técnica, les ayudaba a ser más tolerantes, pacientes y bien a solucionar sus diferencias por medio del diálogo y la toma de acuerdos.

### **Los muertos vivientes**

Tuve miedo durante muchos meses antes de lanzar la pregunta generadora, tenía dudas de mí misma, de imaginar que los padres de familia no estarían conformes con el trabajo o bien que las mismas autoridades me obligaran a seguir el currículo y me exigieran que abordara todos los contenidos. El momento de realizar la intervención estaba cada vez más cerca y en la maestría, la profesora Anabel nos comentó que debíamos hacer un proyecto por método de proyectos<sup>44</sup> para ir

---

<sup>43</sup> “La asamblea escolar” en La pedagogía Freinet principios, propuestas y testimonios. Las discusiones son completamente libres, pero los niños esperan del maestro las decisiones definitivas. En este momento preciso en que los niños se autoanalizan, indecisos e inquietos cuando están en mejor disposición de acoger con entusiasmo los pensamientos, generosos, las sugerencias, los consejos que el maestro sepa revalorizar con un máximo de confianza y de esperanza. (Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna 2011).

<sup>44</sup> El método de proyectos emerge de una visión de la educación en la cual los estudiantes toman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y en donde aplican, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en el salón de clase. El método de proyectos busca enfrentar a los alumnos a situaciones que los lleven a rescatar, comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven. Cuando se utiliza el método de proyectos como estrategia, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan algunas nuevas.

acercando y familiarizando a los niños con el trabajo que se realizaría durante la intervención.

En cada clase, les preguntaba a mis compañeros *¿cuántos proyectos llevas tú?* Y yo me angustiaba de saber que era el mes de octubre y aún no había hecho ninguno, cuando otras personas, los habían comenzado desde septiembre. Así que me armé de valor y a mediados del mes de octubre inicié con mis niños un trabajo por método de proyectos, teniendo como fecha cercana el festival el día de muertos.

El proyecto se tituló: “Los muertos vivientes”. Elaboré un cuadro donde venían las actividades que realizaríamos y los responsables de llevarlas a cabo. Se realizaron dos equipos: uno de Halloween y el otro de día de muertos. Y cada uno realizó el siguiente esquema:

<b>Actividades</b>	<b>Responsables y fechas</b>
Investigación de su tema	Todos 22/10/2018
Cuadro de datos para clasificar la información	Los niños y la maestra 22/10/2018
Exposición de una tradición en un mapa mental.	Todos 24/10/2018
Elaboración de un borrador de su calaverita literaria	Todos 25 y 29 de oct /2018
Calaverita literaria en limpio e ilustrada	Todos 29/ oct/ 2018
Visita a la feria de las calacas	Todos

El proyecto se inició a tiempo el día 22 de octubre, tal y cómo se había establecido en el cuadro que elaboramos. Los dos equipos se realizaron y los niños compartieron la información que habían llevado al respecto de su tema. Empezaron a elaborar su cuadro de doble entrada el cual contenía los siguientes apartados:

- ¿Qué es el Halloween/ día de muertos?
- ¿Dónde se originó?
- ¿cuándo se festeja?
- ¿Cómo se festeja?
- ¿Para qué se festeja?
- ¿Cuál es su comida típica de ese festejo?
- Flor o fruto característico del festejo
- Personajes que aparecen en ese festejo

Ese día algunos niños llevaban información, otros no, creo que los equipos fueron muy grandes, aproximadamente de doce integrantes cada uno, muchos estaban platicando, alguno no prestaba atención y se atrasaban, a los pocos que estaban trabajando, los vi estresados por leer el montón de información que todos llevaban. La verdad es que no había previsto que realmente estaban muy grandes los equipos y que el grupo se distraía fácilmente. Poco a poco algunos niños fueron terminando de llenar sus cuadros de doble entrada, ahora el siguiente paso era ir con los compañeros del equipo restante para completar su cuadro con las características de la otra tradición.

Les propuse que mejor, leyeran lo que habían escrito y así el resto de los integrantes del grupo podrían llenar sus cuadros, al irse escuchando. Los pequeños estaban inquietos y decidí mejor pausarla y continuarla un día después.



Al día siguiente, los niños continuaron el llenado de la tabla de información. Pasaron a leer al frente del pizarrón y la sorpresa era ver que realmente estaban interesados por conocer las diferencias entre ambas tradiciones, muchos nos

quedamos boquiabierta cuando vimos que el Halloween, no es originario de estados Unidos de América sino de Europa y se lleva a cabo el 31 de octubre porque se le conoce como Samhain y es una festividad celta.

Cada uno de ellos, seleccionó el elemento que más le llamó la atención de su información y realizó en una cartulina una pequeña exposición para platicarla al siguiente día y poder comentar que es lo nuevo que habían descubierto respecto a la tradición que habían investigado, después de exponer, decidieron adornar el salón

con sus carteles pues, recordamos lo que menciona Jolibert con las paredes textualizadas.<sup>45</sup>

Al siguiente día dimos continuidad con la elaboración de las calaveritas literarias, las cuales podían ser dedicadas a algún actor escolar, desde el director, hasta el señor Edgar o la señora Sandra, los conserjes de la escuela. Les mostré un par de ejemplos a los niños,<sup>46</sup> comenté que era importante buscar palabras que hablaran de muerte o bien acordes a la fecha para que la calaverita tuviera mayor sentido.

Hubo diversas calaveritas, entre ellas al maestro Jimmy, al director, la maestra Lucy, la maestra Rosa, incluso a mí. En algunos casos, se elaboraron a los mismos compañeros del salón. Pude percatarme que se les dificultaba encontrar palabras que rimaran con las calaveritas, entonces supe que sería perfecto que con el paso de los proyectos que realizáramos en un futuro, pudiéramos atender a fondo este aspecto de las rimas. Estas calaveritas quedaron en modo de borrador, ya que después de corregirlas, los pequeños las pasarían en dibujos impresos de esqueletos, que se pegarían en el periódico mural del salón.

El ayudar a los niños a corregir sus calaveritas para que se entendieron nos llevó varios días, el proyecto estaba programado para que terminará a tiempo, pero debido a la falta de agua en la delegación Iztapalapa, se suspendieron clases los días treinta y uno de octubre y primero de noviembre, dando como resultado un largo puente, que se unía a la celebración del dos de noviembre<sup>3</sup> en la ciudad de México.

Dos actividades, no se pudieron debido la falta de tiempo, una fue el concurso de calaveras vestidas y el otro fue el karaoke de canciones de temporada. El tener el tiempo encima debido a la cancelación de clases, orilló a que nuestro desayuno de día de muertos, fuera el martes treinta de octubre. Los niños dijeron que podríamos mezclar las dos tradiciones que habíamos investigado, así que la mayoría fueron disfrazados, tomamos el desayuno juntos y después repartí material impreso con

---

<sup>45</sup> Una sala de clases en la cual las paredes sean un lugar de valorización de la producción de los niños, herramientas de trabajo al servicio de los niños y espacios funcionales al servicio de la expresión y de sus aprendizajes.

<sup>46</sup> Referentes de calaveritas literarias que suelen subir a internet o que venden en las papelerías. Es importante acercarlos a diversos textos semejantes para que se vaya familiarizando con ellos.

imágenes alusivos a la fecha, en donde pasaron en limpio las calaveritas que había escrito durante la semana y que, al tenerlas listas, las pegaron en el periódico mural.

Ese día, ocurrió algo inesperado, subió el profesor Salvador de Educación Física al salón y en eso Fátima pregunto: — Maestro, *¿le puedo leer mi calaverita?*, el profesor, asintió y ella empezó a leer. Continuo Ixchel y después los demás, algunas eran graciosas, otras más serias y una que otra no tenía rimas, pero lo importante es que los niños se habían animado a escribir y tener un acercamiento a esta parte creativa que tanto trabajo les constaba. Las calaveritas literarias de Mónica, dirigida a la maestra Rosa de tercero, de Renata, dirigida a Melissa y la de Ixchel dirigida hacia mí quedaron de la siguiente manera:

**El bombón**

Estaba Melissa,  
comiendo un bombón  
cuando de repente  
llegó la catrina  
y se llevó su corazón  
mientras el bombón  
estaba esperando su  
corazón.

Autor: Gloria Renata

**Rosy**

Estaba la maestra Rosa,  
comiendo un pastel  
vino la catrina muy  
amorosa  
y le dijo, te voy a llevar  
con él.

Autor: Mónica Zoe

**La llave de mi corazón**

Estaba la maestra Isabel,  
tranquila en su salón  
llega el catrín y le dice:  
eres un bombón  
le contesta la maestra  
Isabel  
me halagas catrín  
pero ya tengo a alguien  
que tiene la llave de mi  
corazón,  
dime quién es Isabel  
para llevármelo al  
panteón.

Autor: Yuliana Ixchel

Bien sabíamos que el día 02 de noviembre no tendríamos clases debido a la celebración de día de muertos, así que les propuse una idea que me había encantado, la cual me había compartido la maestra Anabel en la maestría. Visitar junto con el grupo “La feria de las calacas”.<sup>47</sup> Les propuse la idea a los niños y les encantó, obviamente por ser un evento fuera de la institución y con organización independiente, les mandé un recado a los padres de familia con la invitación de que

<sup>47</sup> Es un evento cultural organizado por “Alas y Raíces del Conaculta” el cual está conformado por actividades como exposiciones, narraciones orales, talleres, actividades multimedia, proyecciones, conciertos, teatro, pasajes sonoros y ofrendas tradicionales. Año tras año se ha llevado a cabo en el CENART de la Ciudad de México.



llevaran a sus niños a conocer actividades culturales gratis dentro de la Ciudad de México.



El día llegó, la cita fue a medio día, la lluvia y el frío se hacían presentes desde la mañana. La cita fue a las 12:00 pm, desde que bajé en la estación del metro “General Anaya” me encontré a Moni muy emocionada junto a su mamá, llegamos juntas a la entrada del CENART <sup>48</sup> y pudimos

percatarnos que había siete compañeros del salón, entre ellos Owen, Sahori, Derek, Axel, Melisa, Mónica y José Luis. Fue una grata sorpresa verlos fuera de horario escolar, acompañados por sus familias y muy entusiasmados.

Disfrutamos de dos cuentacuentos que narraban leyendas de terror, nos sentamos juntos en el suelo con pasto (el cual estaba húmedo por la ligera llovizna) y prestamos atención. Los niños estaban emocionados ya que el lugar olía a copal, los colores brillantes y característicos de la celebración se hacían presentes, papeles picados, calacas y esqueletos enormes adornaban y emocionaban al público.

Los papás se formaron en las largas filas para entrar a los talleres y a apartar los lugares de los niños en lo que pasaban a otra actividad. Tomamos el taller de artes y pintura plástica en donde realizaron una manualidad



<sup>48</sup> El Centro Nacional de las Artes (CENART) es una institución dedicada a la difusión, investigación, formación, impulso, debate y enseñanza del arte, la cultura y la interdisciplina. Sus 12 hectáreas de extensión alojan foros escénicos, plazas, galerías y áreas verdes, en los que se puede disfrutar tanto de una amplia programación artística como de una nutrida vida académica.

pintando una calavera de acetato. Estuvimos alrededor de tres horas, por último, disfrutamos de un baile y desfile de calaveras enormes. Yo me retiré del lugar, pero algunos niños como Owen y Sahori se quedaron más tiempo.

#### **Episodio cuatro. Llegó el momento de la pregunta postergada**

El mes de diciembre estaba por nacer, y sabía que era el momento para lanzar la pregunta que por semanas había postergado a los niños. Por la mañana los recibí como todos los días, con un saludo afectuoso y emotivo, después de que ocuparan sus respectivos lugares en sus equipos, anoté una pregunta en el pizarrón:

¿Qué quieren que hagamos juntos durante dos semanas?<sup>49</sup> Los niños se me quedaron viendo fijamente, seguramente notaron mis nervios, de pronto Cristal levantó la mano, sabía que sería algo divertido, porque ella suele ser muy dinámica — *¡Hagamos papiroflexia, me sé muchas figuras!* — muy bien Cris, anotaré tu propuesta en el pizarrón. Cuando los niños vieron que se tomaban en cuenta sus participaciones y que ellos tenían el poder de decidir qué querían hacer, enseguida empezaron a levantar la mano con mayor constancia.

Owen levantó la mano: — *¡Experimentos científicos!* — de pronto Ixchel apoyó su postura, — *Sí, yo también opino que experimentos*— Matt gritaba con desesperación: — *¡Futbol!* — *¡Sí, por favor, maestra, futbol!* — Axel secundaba a su amigo. *Está bien chicos, anotaré su propuesta, pero eviten gritar, hay que dar la oportunidad a los demás de participar,* respondí.

Pamela levantó la mano: Deletreo maestra, enseguida Marlon dijo con voz desmotivada: — *¡Ay no, deletreo no!, que flojera—, algo más divertido* dijo Citlali. Mitzi pidió la palabra: — *Es la propuesta de Pame, deberían de respetarla —Tienes razón Mitzi,* contesté. Además, ahorita son sólo propuestas. Renata interrumpió preguntando: — *O sea maestra que ¿no vamos a hacer todo lo que está anotando en el pizarrón?* — *No Renata, vamos a escoger sólo una de estas propuestas* contesté, — *¡AHH! Entonces que se quede Futbol* dijo Andrés. El alboroto empezó de nuevo.

---

<sup>49</sup> La pregunta detonadora es aquella pregunta abierta que se realiza a un grupo de estudiantes con la intención de que los participantes propongan y discutan ideas para llegar a una puesta en común y así definir y planificar el proyecto de acción (Jolibert y Israïki, 2006).



—A ver chicos, primero anotamos todas las propuestas de sus compañeros, después vamos a seleccionar una sola, pero es importante que respeten lo que los demás opinan y que no se molesten en caso de que su propuesta no quede seleccionada.

Al terminar de hablar con ellos, Annette se sintió en confianza y levanto la mano: —Karaoke, a mí me gustaría Karaoke—, anoté su propuesta en el pizarrón — ¿Alguien más quiere decir algo? — Yo quiero que vayamos de paseo— exclamó Moni, — ¡Sí! — gritaron muchos niños apoyándola.

—Oye ¿y si mejor cambiamos los experimentos por paseos? Le preguntó Ixchel a Renata, bueno mejor hay que pensarlo bien. — ¿Alguna otra propuesta? — pregunté, me sorprendí cuando Julieta levantó la mano, con su voz bajita que la caracteriza propuso: —hacer caligrafía.

Las propuestas y los niños que las apoyaban quedaron de la siguiente manera:

¿Qué quieren que hagamos juntos la siguiente semana?

- Papiroflexia: Melissa, Alondra y Cristal
- Experimentos Científicos: Ixchel, Renata Sahori, Mitzi, Owen, Sofi, Citlali y Ares
- Deletreo: Pamela
- Jugar futbol: José Luis, Marlon, Cristian, Héctor, Derek y Matt
- Karaoke: Annette
- Ir a paseos: Moni, José Ramón y Melany
- Caligrafía: Julieta y Brisa

Los gritos y peleas por decidir una sola propuesta empezaban a salirse de control, la mayoría de los niños votaban por futbol, las niñas querían salir de paseo, Annette aferrada entonaba la palabra Karaoke, Pamela estaba con su rostro un poco triste porque nadie apoyaba su propuesta, entonces intervine: —Si quieren que su propuesta sea seleccionada para realizar el proyecto, tienen que convencer al resto del grupo de que la escoja.<sup>50</sup> Van a pensar cuál es la ventaja de escoger su proyecto,

<sup>50</sup> En el marco de la Pedagogía por Proyectos, la comunicación oral adquiere una relevancia fundamental ya que los estudiantes proponen, discuten argumentan acciones que llevarán a la práctica. Las relaciones sociales que se establecen entre los estudiantes son caracterizadas por el respeto a la opinión de otros (Jolibert y Jacob, 2003).

*qué podremos aprender y por qué nos conviene escogerlo – ¿Y cómo lo vamos a hacer?–, preguntó Moni. –Pueden realizar una breve exposición para convencer al grupo y así lograr por medio de votación que tu proyecto sea el ganador, en tu caso que propones una salida, –¿a dónde te gustaría ir? – Moni, se quedó callada, no tenía algún destino en mente y dijo que lo iba a pensar – Tienes que pensar un lugar, el costo de la salida y el traslado, traer la información suficiente para convencer a los demás –. El día de mañana traigan por equipos, cartulinas y plumones para realizar su exposición y así plantearla a sus compañeros.*

Al día siguiente, Matt preguntaba constantemente a qué hora escogeríamos los proyectos. Después del recreo fue la hora esperada. Los niños se organizaron por equipos según apoyaba cada uno su propuesta, sacaron algunas cartulinas que llevaban para realizar sus carteles, investigación de datos y plumones de colores. Algunos de ellos, ya llevaban los carteles hechos como Moni, en la que su letrero se podía leer como:

Acuario Inbursa  
Horario: De lunes a domingo de 10:00 am- 6:00 pm  
¿Qué vamos a aprender a ir a paseos?  
Conoceremos más animales marinos  
Boletos: El boleto cuesta \$215  
¿En qué consiste?  
En conocer animales marinos como mantarrayas y tiburones.  
Paquetería: No cuentan con paquetería, tampoco se permiten alimentos y bebidas.  
Fotografía: Se pueden tomar todas las fotografías que deseen sin ningún costo extra.

Pamela quien había apoyado su pliego de papel bond encima de la puerta y con marcadores azul y morado, escribió la importancia y los beneficios de practicar el deletreo, una de las preguntas que más llamó mi atención fue:

¿Por qué propuse trabajar este proyecto del deletreo?

Porque el deletreo nos ayuda a memorizar en nuestra mente, podemos saber cómo se pronuncia cada palabra y si nos equivocamos, podemos volver a intentar. Ella

estaba sola, nadie más apoyaba su propuesta, sin embargo, tenía muchas ganas y entusiasmo de ganar, su forma de hacer el cartel y el empeño que le ponía podía notarse.

Otra propuesta solitaria y con un solo voto era el Karaoke. Anette, llevaba su cartel desde casa, todo escrito con letra propia. En él, no sólo se leía por qué había decidido escoger el Karaoke como proyecto, también se encontraba ahí la definición y en qué consistía:

Karaoke: aparato audiovisual con que se reproduce el fondo musical y a la vez las letras escritas de una serie de canciones. ¿Par qué nos sirve el Karaoke? Nos sirve para divertirnos, para cantar, y memorizarnos canciones. ¿En qué consiste el Karaoke? En un aparato audiovisual, en el que ponen una canción y con un micrófono tiene que cantar una o varias personas.

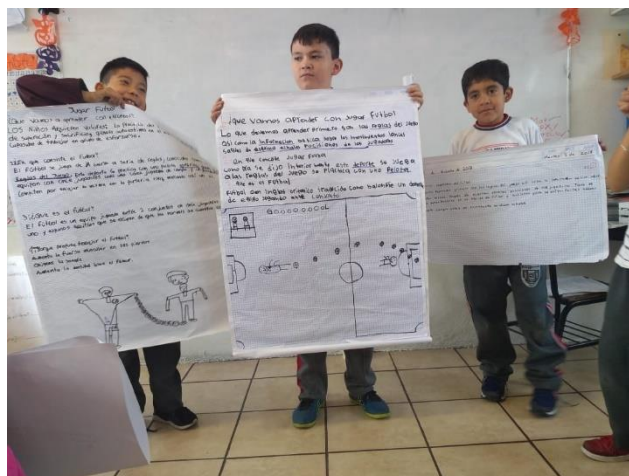


Llegó el turno de los experimentos científicos, uno de los equipos con mayor fuerza debido a que gran parte tanto de niños como de niñas apoyaba la propuesta: Ixchel Renata, Sahori, Owen, Ares, Mitzi Sofi y Citlali pasaron a exponer. Algo característico de ese equipo es que Renata, Ixchel y Owen son niños que les gusta ser líderes y venían con su tema muy preparado, habían elaborado sus laminas en el salón de clases. Mitzi había traído la investigación junto con Sahori y realmente todo el equipo había metido mano en la preparación de su exposición. Inició Ixchel tomando la palabra: *—Nosotros escogimos los experimentos científicos porque creemos que podemos aprender mucho acerca de la ciencia, además de que podemos hacer burbujas, slime, masa moldeable entre otras cosas—* Al escuchar lo que podrán elaborar, observé que Pamela se había interesado al igual que Anette, pudiendo abandonar su propuesta y convencerse por esta. Cristal, Brisa y Alondra que apoyaban la propuesta de papiroflexia, también mostraban interés en los

experimentos, sin embargo, Mónica y su equipo seguían renuentes, al igual que los chicos de futbol.<sup>51</sup>

Owen continuo con la exposición, explicando las respuestas a las preguntas guía para elaborar su exposición: — *¿Qué es un experimento científico? Son varios pasos para descubrir o comprobar ciertos fenómenos, por ejemplo, el origen de algo. podemos hacer experimentos con ingredientes muy baratos o que tenemos en nuestra casa como las burbujas de jabón. Elegimos este proyecto porque pensamos que puede ser divertido, podemos hacer muchas cosas, mezclar ingredientes, ser científicos además de que muchas personas pueden participar.*

Derek, Axel, José Luis y Matt, habían realizado sus escritos sobre la historia del futbol y por qué escoger un deporte, sería la decisión correcta para que fuera llevado a cabo el proyecto.



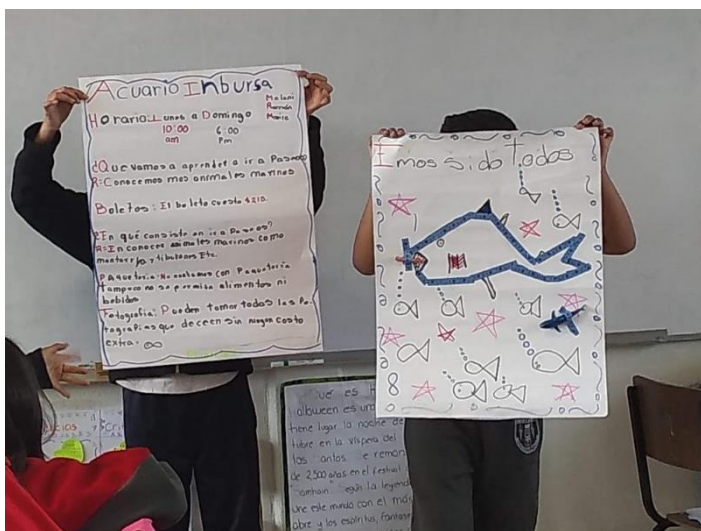
— *¿Qué vamos a aprender con el futbol? Los niños adquieren valores, ganas de superación, sacrificios, generan autoestima y capacidad de trabajar en equipo—* mencionó José Luis. Mientras los niños exponían su propuesta, algunas compañeras como Mitzi, Anette, Cristal y Mónica, tenían sus caras largas de disgusto y flojera por escuchar de futbol. Antes de finalizar su exposición Derek dijo algo muy ocurrente: —*Si ustedes niñas votan por nuestro proyecto y es el primero en ganar, nosotros apoyaremos el suyo para que sea el siguiente.*

Una vez terminadas las exposiciones, de las siete propuestas que había en un inicio, se habían convertido en tres: jugar futbol, salir de paseo, y los experimentos científicos. Comenté a los estudiantes que el siguiente día se definiría la propuesta final, que pensarán como convencer a sus compañeros de que eligieran la suya o

<sup>51</sup> Cada participante tiene tiempo para reflexionar personalmente, previo a proponer o discutir con los demás, antes de llegar a una puesta en común y decisiones colectivas (Jolibert y Jacob 2015).

bien, darle la oportunidad a una (cómo lo había mencionado Derek) y que en otros momentos se realizarían las demás.

Al siguiente día pasaron los mismos equipos a volver a explicar sus razones, los tres seguían defendiendo su postura y nadie quería ceder ante el resto de los equipos, el tiempo pasaba y no se llegaba a nada. Hasta que Renata de forma muy inteligente les dijo a los niños: —*Si ustedes votan por nuestra propuesta, nosotras jugaremos futbol, apoyaremos su propuesta en el próximo proyecto*— Derek escapó un grito: ¡Ay no!, apoyado de Axel, pero en ese momento intervino: —*La idea no está mal chicos, si ustedes quieren lo tomamos como acuerdo en la próxima asamblea para que las niñas no puedan romperlo*— y sólo así, no muy convencidos se unieron al equipo.



Al equipo de Mónica, José Ramón y Melissa, tuvo que intervenir la postura de algunos de sus compañeros cuando los cuáles Ixchel se acercó a su amiga y platico con ella, alcance a escuchar que le dijo que eso costaba mucho dinero y quizás no todos tendrían la posibilidad de asistir. Los tres integrantes del

equipo se observaron entre ellos y decidieron unirse al resto del grupo.

Una vez definido el proyecto de acción,<sup>52</sup> pasamos a su elaboración etapa por etapa. Empezamos a realizar el contrato colectivo en el cual plasmamos las actividades, los responsables los materiales y el tiempo que aproximadamente duraría el proyecto.

Los niños sólo querían actividades de hacer experimentos y cosas divertidas, sin embargo, tuve que frenar un poco el ímpetu pegando en el salón de clases los

<sup>52</sup> Es un proyecto de actividades complejas orientado hacia un objetivo preciso de cierta amplitud: organizar una visita, publicar poemas, una exposición... Los proyectos de acción son grandes proveedores de situaciones de aprendizajes y siempre generan aprendizajes en varias áreas identificadas por los programas oficiales (Jolibert y Israïki, 2006).

contenidos de las asignaturas para buscar cuál de ellos podríamos incluir en nuestro proyecto.

<b>Actividades</b>	<b>Responsables</b>	<b>Materiales</b>	<b>Tiempo</b>
Hacer slime	Todos	Pegamento, activador, agua maicena.	13 diciembre
Investigar cómo se hace el slime	Todos	Información	07 diciembre
Hacer un instructivo	Niñas	Hojas	07 diciembre
Hacer un folleto	Niños	Hojas	07 diciembre
Hacer burbujas de jabón	Todos	Jabón líquido de trastes, glicerina, agua, limpia pipas, cuchara y vasos.	11 diciembre
Investigar cómo se hace un folleto	Niños	Información	10 diciembre
Investigar cómo se hace un instructivo	Niñas	Información	10 diciembre
Realizar graficas de barras	Todos	Cuaderno, colores	11 enero
Hacer un cuadernillo de verbos	Todos	Hojas	10 diciembre
Hacer la silueta del instructivo	Todos	Cuaderno, hojas	11 enero
Realizar una encuesta	Todos	Cuaderno	11 enero

Es importante mencionar que en el contrato colectivo que se muestra, las actividades y las fechas están en desorden, debido a que fue el primer proyecto y aún tenía dudas de cómo llevarlo a cabo, no tenía consolidada el manejo de los contratos, además de que cómo es un trabajo que se construye con los niños, constantemente se hacen valoraciones y se rectifican las actividades y las fechas.

Posteriormente se les entregó a los niños un formato del contrato individual<sup>53</sup>. En el contrato individual los niños transcribieron las actividades del contrato colectivo en el apartado “lo que tengo que hacer” nuestras actividades eran seis:

- Investigar cómo se hace el slime.
- Investigar cómo se hace un folleto.
- Silueta del instructivo
- Cuadernillo de verbos
- Hacer burbujas de jabón
- Hacer u instructivo de burbujas de jabón

<sup>53</sup> El contrato individual identifica con los niños lo que representa un desafío nuevo para ellos. Da prioridad a que surja un pensamiento original y recorridos individuales en el marco cooperativo y estimulante. El contrato individual trata de hacer una revisión final y un balance terminal acerca de lo que se ha aprendido en el transcurso del proyecto colectivo (Jolibert y Israïki, 2006).

Formato de contrato Individual  
Proyecto: pequeños científicos

Actividades	Aprendizajes
Lo que tengo que hacer:	Lo que se:
Lo que logré:	Lo que aprendí: ¿Cómo lo aprendí?  Lo que debo reforzar:

Al siguiente día, les presenté a los niños en tamaño mural, los contenidos del bimestre correspondiente a las asignaturas de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía e historia. En ellos observamos cuáles aprendizajes podríamos incluir en nuestro proyecto y lo llamamos: proyecto de aprendizaje<sup>54</sup>.

<p>Proyecto de aprendizaje Proyecto: pequeños científicos.</p> <p>Español:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Escribir un instructivo</li><li>- Verbos en imperativo e infinitivo</li><li>- Realizar una entrevista</li><li>- Guión de la entrevista</li></ul> <p>Matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Grafica de barras</li></ul> <p>Ciencias Naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Experimentación y comparación de la forma y fluidez de los materiales con su estado físico, sólido y gaseoso.</li></ul>
--

<sup>54</sup> El Proyecto global de aprendizaje forma parte del proyecto colectivo, este aborda lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión: dominio del lenguaje y la lengua, educación científica, educación física y deportiva, ... (Jolibert y Israïki, 2006).

Una de las primeras actividades que se llevó a cabo del proyecto fue interrogar un texto, <sup>55</sup>, les presenté a los niños dos instructivos, uno para hacer un lapicero de rana y el otro para hacer una cometa. Pregunté cuál era el motivo de que yo les haya llevado esos textos, pero creo que mis preguntas estaban muy elaboradas pues he de reconocer que apenas me empezaba a apropiarme de los términos y conceptos de Pedagogía por Proyectos y trataba de que los niños me contestaran de la misma forma, hasta que traté de ser más explícita con ellos.

Chicos, — *¿por qué creen que les estoy presentando estos instructivos?, ¿cuál creen que sea su función, para qué nos servirá?* — los niños no dijeron nada durante un par de minutos, hasta que Ares comentó: —*Son instructivos para que nosotros hagamos uno igual, pero de burbujas.*

— *¡Muy bien Ares! Efectivamente, vamos a realizar uno muy similar nosotros, por eso es importante que aprendamos a obtener una silueta de un texto, <sup>56</sup> y así identificar cuáles son las partes que conforman un instructivo—*

Con la participación de todos los niños, el marcador empezó a realizar la silueta del instructivo en el pizarrón, y para apoyar el comprenderla mejor, elaboramos entre todos un pequeño apunte en donde puntualizamos las partes que conforman el instructivo quedando de la siguiente manera:

El instructivo

- Título, dibujo, materiales y procedimiento
- Los materiales se escriben con viñetas.
- Las instrucciones o procedimientos para seguir (van numerados para seguir un orden en el instructivo y no equivocarse).
- Las instrucciones pueden iniciar con verbos en imperativo: los que dan ordenes, o con verbos en infinitivo: los que terminan en ar, er, ir.

<sup>55</sup> Interrogar un texto es leer en función de un contexto, de un propósito, de un proyecto para dar respuesta a una necesidad, es una interacción activa, curiosa, ávida y directa entre un lector y un texto (Jolibert y Israïki, 2006).

<sup>56</sup> Silueta de un texto es una herramienta concreta de sistematización hecha por los niños o el docente que sirven de referencia (Jolibert y Jacob, 2003).



Una de las actividades planteadas en el proyecto colectivo, era investigar cómo se hacía un instructivo, sin embargo, cómo ya habían transcurrido los días y al haber interrogado dos textos similares, cambiamos esa actividad por la de investigar cómo se hacen las burbujas y el slime y traer su instructivo al salón de clase.

Llegaron diversos instructivos, con materiales diferentes para su elaboración. Iniciamos leyendo en voz alta y comentando la información de las investigaciones para realizar el slime.<sup>57</sup> Dentro de los materiales que coincidían era el pegamento, bicarbonato de sodio, colorante vegetal, frasco, cuchara y un activador. Cuando estas palabras coincidían en más de tres alumnos, fue cuando pregunté: *Chicos, ¿qué es un activador? — Es un ingrediente que puede ser gotas para los ojos o líquido para planchar la ropa, que hace que el slime se haga chicloso y de plástico,* comentó Cristal. También puede ser bórax, mencionó Owen. *¿Y qué es el bórax?* Pregunté, es un material que puede ser dañino si se huele.

Al oír estas palabras “dañino” sentí preocupación, después de analizar los materiales con los cuáles realizaríamos nuestros experimentos, investigamos qué era el bórax para evitar algún daño o intoxicación. La investigación arrojó que es borato de sodio y sirve para limpiar y desinfectar, por eso algunos detergentes lo contienen, así como el líquido de planchar que llevaba Ixchel el día del experimento.

Una vez aclarada la duda, los niños llevaron por equipos su material para realizar slime y burbujas de jabón. Primero realizaríamos los experimentos en el salón para saber si daban buenos resultados y no cometer errores, una vez hecho esto, podríamos llevar los experimentos a compartirlo con el grupo del otro cuarto grado.

Cuando realizamos los experimentos en el salón de clases, los niños estaban emocionados, porque hacer slime y burbujas no había sido tan complicado como parecía. A algunos no les salía bien el slime porque faltaba el activador, así que Ixchel sacó la botella nueva del líquido para planchar que utiliza su mamá y a todos

---

<sup>57</sup> El slime, o moco de gorila, es una especie de masilla, moderna y casera que se puede moldear y customizar a gusto del consumidor. El contacto con este tipo de productos suele provocar una reacción conocida como ASMR o respuesta sensorial meridiana autónoma. Es decir, un método de relajación sensorial. Se pueden encontrar muchas recetas para fabricar esta masa. El problema es que algunas de estas fórmulas utilizan productos que, a largo plazo y en continuo contacto con la piel, pueden provocar irritación. Mezclar bórax (borato de sodio), un compuesto que se usa para hacer detergentes y pesticidas, con otras sustancias acostumbra a ser uno de los sistemas más utilizados.

les roció en su recipiente donde realizaban su slime. Sentí un poco de miedo y les pedí que por favor no se metieran el slime a la boca debido a los materiales con los que estaba hecho y debido a que se podrían intoxicar.

Al terminar de realizar este primer experimento, continuamos con las burbujas de jabón. Pocos niños llevaban Glicerina, pero Marlon tenía una botella de 400 ml, la cual con gusto compartió con Citlali, Andrés y Axel para poder elaborar sus burbujas. En algún momento pensé que podría subir el director y llamarme la atención debido a que el grupo constantemente bajaba al baño para la realización de sus experimentos, sin embargo, no hubo ningún problema.

Otro de los productos que realizamos ese día al terminar los experimentos fue elaborar un folleto o tríptico. Escribimos en el pizarrón ambos instructivos el del slime y el de burbujas, los niños los copiaron en su cuaderno y en su tríptico, lo ilustraron y lo colorearon.

En el folleto venían escritos ambos instructivos, dibujos y una breve argumentación del porqué es bueno trabajar este proyecto en el grupo. Renata comentó: — *podemos escribir información importante del proyecto, que es la ciencia o porque debemos trabajar proyectos científicos en la escuela, podemos tomar la información de lo que expusimos.*



El día de socializar el proyecto a la comunidad escolar había llegado, así que después del toque del recreo y con mucho cuidado, llevamos algunas mesas de nuestro salón que se encontraba en la planta alta y las instalamos afuera del salón de cuarto b. Los niños realizaron cuatro equipos, dos de burbujas y dos de slime,

aproximadamente había siete niños en cada equipo, escribieron algunos carteles con el título del experimento que iban a presentar y lo más importante, cumplieron

con traer el material para proporcionarle al grupo invitado. Nuestros invitados fueron los niños de cuarto B y su maestra Zuri. Explicamos al grupo que al salir del salón podían integrarse en las mesas con algún equipo para poder elaborar ambos experimentos.

La culminación del proyecto había llegado. Observar a los niños en el trabajo involucrado, dirigiendo a sus compañeros para realizar los experimentos fue un momento de logro al ver que el trabajo cooperativo y la Pedagogía por Proyectos rendía frutos, ya que su aprendizaje lo compartían con compañeros de más grupos<sup>58</sup>.

Ramón, Brisa y Melissa, que formaban parte de uno de los equipos de slime, recordaban a los niños la importancia de no comerlo, olerlo ni meterlo a la boca debido a la cantidad de Bórax que contenía que a pesar de no ser mucha, podía realizar alguna reacción.

Los niños de ambos grupos estaban emocionados, conviviendo y llevando una buena relación a pesar de que en años anteriores existía distancia y algunos conflictos entre ellos. El grupo de cuarto B se fue emocionado con su slime y las burbujas que hicieron, algunos leyeron en el momento su tríptico que los niños les entregaban al terminar su experimento, algunos otros lo guardaban en su mochila.

La maestra Zuri, gran amiga mía se acercó para felicitarnos por el trabajo realizado, por haberlos involucrado y guiarlos en la realización de sus experimentos, nos dijo que sería emocionante seguir trabajando juntos y aprendiendo unos de otros. El primer proyecto había salido adelante.

Apenas regresamos al salón y terminamos de acomodar el mobiliario y nos percatamos que la hora de salida ya había llegado.

José Luis: *—maestra, el tiempo se fue rapidísimo, ya nos vamos a casa y siento que apenas terminó el recreo, ¡Me siento muy cansado!* — El subir y bajar el mobiliario, a

---

<sup>58</sup> La culminación del proyecto había llegado, se preparó las condiciones y materiales para la sociabilización del proyecto, buscando un clima de calma y respeto. Se presentó a los demás compartiendo el producto del trabajo, y se vivenciaron y asumieron las primeras reacciones de los demás tanto en sus aspectos gratos, como en sus insatisfacciones eventuales (Jolibert y Israïki, 2006).

parte de los nervios y tensión de la socialización del proyecto, nos había agotado a todos, así que, por la falta de tiempo, decidimos evaluar nuestro trabajo el siguiente día.

El proyecto se extendió un poco más de lo previsto, pues los ensayos, la organización y el festival de fin de año estaba cercano, así que lo terminamos concluyendo en la segunda semana de enero después de regresar de vacaciones.

Se realizó un cuadro en donde los niños clasificaron los materiales que ocupados en los dos experimentos en: líquidos, sólidos y gaseosos, para poder trabajar la asignatura de Ciencias naturales dentro del proyecto de aprendizaje, también, realizamos una pequeña encuesta de tres preguntas: ¿te gustó el experimento?, ¿le entendiste al instructivo?, ¿te divertiste? En la cual registramos las respuestas de los compañeros de cuarto B y elaboramos tres gráficas de barras, atendiendo el contenido de matemáticas.

### **Episodio cinco. Pequeños cupidos**

El primer proyecto había terminado, a pesar de lo que habían elegido los niños, no habíamos producido textos literarios, pues habían sido instructivos. El mes de febrero estaba por entrar, así que empezamos con trabajar una técnica de Rodari llamada “ensalada de cuentos”.<sup>59</sup>

Escribí en el pizarrón el nombre de cinco personajes de cuentos clásicos, entre ellos: Pinocho, Caperucita roja, Alicia en el país de las maravillas, el príncipe Erick, y Bella. Invité a los niños a que realizaran un cuento con uno o varios personajes de los que se encontraban escritos. Los niños realizaron la primera escritura de su cuento, algunos muy divertidos, en donde los protagonistas se volvían antagonistas. Me entregaron la primera escritura de su texto en una hoja blanca,<sup>60</sup> la cual me lleve a casa para leerlos con detenimiento.

---

<sup>59</sup> En la "Gramática de la Fantasía", Gianni Rodari habla de la Ensalada de Cuentos, definiéndola como aquella estrategia en la que conviven personajes, lugares y objetos de diferentes historias.

<sup>60</sup> Una primera escritura no es un simple borrador, tiene un significado diferente porque cada niña sabe lo que invierte “todo lo que ya sabe hacer”, llevado lo más lejos posible. Es la fase donde se viven situaciones-problema; los primeros obstáculos lingüísticos o cognitivos (Jolibert y Sraiki, 2006).

Tardaron pocos días para que Julieta me preguntara cuál sería el siguiente proyecto que haríamos, los niños gritaron que les correspondía jugar fútbol, Derek dijo que era un acuerdo al que habían llegado. Yo intervine y comenté que tenía razón, sin embargo, que también podríamos trabajar algo ligado al día del amor y la amistad ya que era la fecha más próxima que teníamos. Me atreví a hacer la sugerencia ya que me sentía presionada y preocupada de no haber producido aún textos narrativos-literarios que eran la base para la Intervención pedagógica.

A los niños les comenzaba a emocionar el tema romántico, me imagino que, al ir creciendo, iba despertando en ellos cierto interés y más cuando el grupo iba teniendo mejores relaciones entre compañeros y amigos. Matt, el cual estaba muy cercano con Renata dijo que sí, que a él le gustaría algo del día del amor, las niñas también estaban de acuerdo y el resto de los niños no tan conformes, terminaron aceptando, comentando que ahora sí, después del día del amor y la amistad no podía faltar fútbol. Cuando volví a preguntar qué les gustaría hacer en quince días, gritaron que un intercambio de regalos.

Al día siguiente llevé un pliego de papel con los contenidos que correspondían al trimestre que estábamos trabajando que podríamos vincular con el proyecto que aún no tenía nombre.<sup>61</sup> Intervine un poco para guiar a los niños en el trabajo de los textos narrativos, equilibrándolo con su interés de hacer un intercambio de regalos por el día del amor y la amistad, así que les pregunté: *—¿Qué les parece que escribamos cartas y poemas de amor, para que no solo regalen un detalle, sino un texto escrito por ustedes?* Las niñas inmediatamente aceptaron, sin embargo, los niños fue un — *¡Ay no, que aburrido! ¡A mí me da pena!*

Owen mencionó: *-no tiene que ser de amor solamente, pueden ser de amistad— Exacto Owen, le diste al punto, pueden ser de amistad para sus mejores amigos y amigas—* comenté.

---

<sup>61</sup> El Proyecto global de aprendizaje forma parte del proyecto colectivo, este aborda lo que uno va a aprender en las diferentes áreas de los programas oficiales en cuestión: dominio del lenguaje y la lengua, educación científica, educación física y deportiva, ... (Jolibert y Israïki, 2006).

El Proyecto de Aprendizaje quedó de la siguiente manera:

español: Leer poemas en voz alta, identificar la rima de los poemas, identificar el uso de metáforas.

El Proyecto de Competencias quedó así:

Producir poemas, deletrear palabras, identificar rimas, escribir cartas.

Con la participación de los niños, sus gustos e intereses, el contrato colectivo, se tituló “Pequeños cupidos” (debido a que el proyecto anterior, eran pequeños científicos). El contrato colectivo quedó de la siguiente manera:

Contrato Colectivo  
Proyecto: Pequeños cupidos

Actividades	Responsables	Materiales	Tiempo
Leer e investigar poemas famosos	Todos	Impresiones o libros	31 enero
Investigar y explicar que son las rimas en los poemas	Maestra	Cuadernos	31 enero
Interrogar un poema y hacer silueta del texto	Todos	Hojas blancas y cuaderno	31 de enero
Papiroflexia de corazón	Todos	Hojas de color	4 de febrero
Intercambio con amigo secreto	Todos (con 4° B)	Regalo	14 de febrero
Escribir poemas e ilustrarlos	Todos	Hojas y cuaderno	Todo el proyecto
Deletreo de palabras de amor	Todos		Febrero
Interrogar cartas y elaborar la silueta del texto	Todos	Cuaderno y lápiz	11-14 de febrero
Cantar canciones de amor (Karaoke)	Todos	Bocina	Febrero
Escribir cartas de amor y amistad	Todos	Todos	11-14 de febrero

Iniciamos con las actividades del proyecto. Cuando leímos los poemas que interrogamos “Cultivo una rosa blanca” y “El caracol”, identificamos cuáles son las características que los componen, realizando así la silueta del poema,<sup>62</sup> observando desde el título, los versos, las rimas consonantes y asonantes, las estrofas y el autor. Ares comentó: —*Maestra, el poema de la rosa blanca, es el que tiene más rimas.*

<sup>62</sup> La silueta del texto de acuerdo con Pedagogía por proyectos es parte de la elaboración de herramientas de sistematización: han sido hechas por los niños, el docente conserva trazos de ellas. Las herramientas son construidas con los niños y no improvisadas por el docente. Son concebidas como ayuda para la comprensión y producción de textos, no para memorizarlas (Jolibert y Jacob, 2003).

Ixchel argumentó: —*Son rimas consonantes, el poema del caracol tiene asonantes.* Observé que los niños tenían más claro que al inicio, qué era una rima e incluso algunos podrían diferenciarlas.

Durante el transcurso del día estudiamos diversos ejemplos de rimas consonantes y asonantes para que el tema fuera mucho más claro.

Otra de las actividades que trabajamos para producir poemas, fue apoyarnos con una herramienta de construcción. Con esta herramienta, los niños pudieron ir paso a paso en la construcción de su poema.

Con la ayuda de la siguiente herramienta construye tu propio poema:

Mi palabra	
Mi palabra es:	
Mi palabra está:	
Mi palabra huele:	
Mi palabra suena:	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Trabajamos varias reescrituras, buscar palabras que rimaran, y la lectura en voz alta para que ellos identificaran las rimas, hasta saber que estaban conformes con su texto.

Hay niños que hicieron su poema muy rápido, desde los primeros intentos quedó listo pues imagino que están más familiarizados con estos textos y se les hace más fácil identificar rimas, están más sensibilizados o tienen mayor acercamiento a demostrar sus emociones.

Para seguir escribiendo poemas, realizamos una lista con palabras que hablan del amor y la amistad, palabras que suelen tener rimas como: canción, corazón, cariñoso, amoroso, amistad, hermandad, lealtad, felicidad. Facilitando la elaboración

de sus poemas. <sup>63</sup> Mitzi: —*Maestra, ¿con estas palabras, podemos jugar al deletreo?* Pamela: —*Si, por favor, era mi propuesta desde el proyecto uno—Claro, siempre y cuando el resto del grupo esté de acuerdo, podemos realizar un breve concurso del deletreo el próximo lunes y el niño que diga bien la palabra que se le asigne, obtendrá un premio.*

Pregunté a los chicos, si me podían decir con sus propias palabras, de qué habla la poesía, de qué trata. Algunos me dijeron que hablan de amor, amistad, de tristeza. Ramón comento: —*yo creo que hablan de los sentimientos que las personas viven—* Muy bien Ramón, *hay gente que está feliz y ha escrito poemas muy bellos, hay quienes han estado tristes y han pasmado sus sentimientos,* así que repartí dos textos diferentes impresos, uno era un texto científico y el otro un poema. Les pedí que lo leyeran en silencio que identificaran cual era cual y lo escribieran a un lado y después pedí que me dijeran porqué creían que había un poema ahí, de qué trataba. Pude percatarme que los niños diferenciaban un poema de un texto científico, por las características que tenían, entre ellas los versos, el lenguaje metafórico y las rimas.

Ese día antes de terminar el viernes, les comenté que a partir del lunes iniciaríamos con la escritura de las cartas para el amigo secreto, los chicos estaban muy emocionados, les pedí que además de la carta consideraran traer un dulce. Ese día realicé con Zuri, mi amiga y compañera, maestra de 4°B la organización entre los niños para elaborar el intercambio entre ambos grupos y que así todos los niños pudieran recibir cartas.

Llegó el lunes y realizamos el concurso del deletreo, la lista de palabras que habíamos elaborado eran diez pares. A cada niño, se le asignó una palabra para ver quien la podría deletrear mejor sin equivocaciones, ya que acordamos que, al primer error, estarían descalificados. Los niños empezaron a pasar por número de lista. José Luis fue el primero en pasar y tardo un poco para deletrear la palabra que le había tocado, la cual fue concordia. Al final la dijo sin equivocarse, pero tardo en deletrearla, fue cuando Axel argumentó: —*Maestra, lo dijo muy lento, mejor el que*

---

<sup>63</sup> La pedagogía del regalo corresponde a la responsabilidad del docente, saber hasta dónde pueden llegar sus estudiantes y qué regalos habrá que hacerles: aquello que todavía no han construido y no podrán construir durante la sesión, puede ser una palabra, una pregunta, una estrategia, para que les permita continuar avanzando en la comprensión (Jolibert y Sraiki, 2006).



*tarde también que sea descalificado* Derek grito: —*¡Ay no! Así vamos a perder todos-*, a lo cual concluimos que era necesario repasar las palabras para evitar perder.

Los niños estaban emocionados, el deletreo fue un éxito, a pesar de que no todos ganaron, iban repasando las palabras con las cuales competían los compañeros, los ganadores fueron: Owen, Brisa, Fátima, Pamela, Ixchel, Derek, Ares y Sahori. El premio que se les otorgaba era una paleta de caramelo.

Otra de las actividades que estaban dentro de nuestro contrato era la interrogación de la carta. Los niños recortaron una carta que ya habíamos leído del libro de Geografía y la interrogamos. Observamos sus características y las comentamos en grupo. En conjunto elaboramos la silueta de la carta en una hoja de color.

Ese día iniciamos con la escritura de las cartas al amigo secreto, recuperamos la silueta que habíamos elaborado en el proyecto anterior, iniciamos por fecha, y lugar en donde la enviábamos, seguida de destinatario, el texto, la despedida y firma. Los niños estaban muy emocionados y preguntaban constantemente quién les había tocado. La condición era que su carta estuviera lista antes de las 11:30 para ir a entregar al otro grupo. Las cartas estaban leídas por la profesora correspondiente de cada grupo para evitar que hubiera groserías o datos en el que divulgaran su verdadera identidad. Era necesario concientizar a los niños que era una actividad en la cual no podían revelar su identidad. Las cartas tendrían que enviarse lunes, martes y miércoles, porque el jueves 14 de febrero, se haría el intercambio y al fin conocerían a su amigo secreto.

Fátima: *-Mi carta dice muy pocas cosas, sólo dice que le gustaría conocerme-* a lo que respondí: —*puedes hacerle preguntas a tu amigo secreto o dile que por favor te cuente más acerca de él.* —La mía trae un dibujo- exclamó Pamela, la mía también dijo Renata.

Al siguiente día les propuse, elaborar un poema para el amigo secreto, — *¿un poema de amor?* Preguntó José Luis, —*no necesariamente, recuerda que pueden haber de amistad-*. Para la realización de su poema, nos apoyamos de la herramienta de la silueta del poema que anteriormente habíamos utilizado y de la

herramienta de la lista de palabras que rimaban. Estuvimos gran parte de la mañana realizando el poema para sus compañeros, realizaron la primera escritura, maqueta y su obra maestra,<sup>64</sup> algunos niños sólo su primera escritura Como el poema fue muy corto, creo que les dio el tiempo perfecto para corregirlo. El de Ixchel dice

El 14 de febrero se acercaba y los niños esperaban con ansias conocer a su amigo secreto, se realizó una vez más el intercambio de cartas, me daba gusto ver que en esta tercera carta que mandaban, había una comunicación más profunda, preguntaban acerca de más cosas y había un interés que los motivaba a escribir.

Owen escribió su carta:

*Amigo secreto*

*Amigo secreto,  
no te escondas ya,  
estamos en confianza  
¡quiero verte ya!*

*¿Te escondes debajo de  
un coral?  
Yo abriría un portal  
para verte tan brillante,  
como un bello diamante.*

*Tu amiga secreta*

*Querido amigo secreto:*

*Ya tengo más ganas de conocerte y saber si eres niño o  
niña, creo que podemos jugar juntos en el patio, quizás  
intercambiar un poco de comida. Mi mama siempre me  
manda lunch, pero podemos comprar unas palomitas  
juntos. Al fin el día de mañana te voy a conocer.*

*Tu amigo secreto.*

La emoción de los niños por conocer el contenido que tenía sus cartas, leerlas rápidamente y hacer deducciones de qué persona les habría tocado era emocionante

<sup>64</sup> La producción final: maqueta y "obra maestra". La maqueta es la última etapa antes de imprimir al final de un módulo. Respetar los contornos definidos por la silueta del texto e incluye el último estado de reescrituras con todas las correcciones. Sobre ella se hace la última e intransigente limpieza ortográfica y se lee en conjunto por los compañeros y el docente. La obra maestra es la exigencia de la excelencia de la última producción, es necesaria que sea individual para permitir a cada niño administrar hasta el fin su tarea de escritura y sus aprendizajes, la producción final individual comparada con la primera escritura permite todas las evaluaciones por el niño y el docente (Jolibert y Sraiki, 2006).

para todo el grupo. estábamos a un día de conocer a su amigo al que le habían escrito durante la semana. Había un destinatario real y recibían un mensaje. Les comenté a los chicos que de tarea hicieran un poema para esa persona a la que le habían escrito, podía ser en una hoja de color y que lo entregaran el día del intercambio junto con su regalo. Le comenté a la maestra del otro grupo, que les regalaríamos un poema a los niños, ella comentó que le pediría a su grupo lo mimo, para que ningún niño se fuera con las manos vacías.

Debido a la economía, decidimos por medio de consenso que el regalo que harían entre ambos grupos sería un chocolate grande.

A pesar de lo que ya habíamos acordado, en la mañana del 14 de febrero, los niños iban entrando con chocolates, regalos, rosas, peluches y algunos de mis estudiantes incluso con cartulinas, yo no sabía de lo que se trataba hasta el momento del intercambio. En las cartulinas llevaban escrito el poema que le habían elaborado a sus compañeros.



El intercambio se llevó a cabo en el salón de la maestra Zuri de 4°B. las mesas colocadas en círculo y ambos grupos sentados alrededor, dieron inicio al intercambio. Lo niños leían su poema y después entregaban su chocolate. Muchos rostros de asombro y alegría surgieron cuando los niños de ambos grupos conocieron a sus amigos secretos.

Marlon leyó en voz alta su poema a su amigo secreto:

Amigo secreto  
te traje un regalito  
en homenaje a tu trabajo  
no se si para ti es algo bonito,  
si lo es, ¿adivina quién lo trajo?

Alondra, una niña muy seria a la cual le costaba relacionarse con sus compañeros, recibió un oso de peluche de Abraham un niño de 4ºB el cual presentaba barreras para el aprendizaje. A partir de ese día, Abraham tenía una amiga a quien recurrir, cuando los niños de su salón no lo dejaban juntarse con él.

El proyecto fue un éxito, los niños salieron contentos, divertidos, y con más amigos, estaban emocionados con sus chocolates y algunos regalos que habían recibido, el tiempo de la salida nos alcanzó y decidimos evaluar el proyecto al siguiente día.

El viernes 15 de febrero la evaluación de las actividades que realizamos, <sup>65</sup>palomeamos todas las actividades que llevamos a cabo del proyecto colectivo y llenamos el formato del contrato individual en las partes de: lo que logré, lo que me resultó difícil, lo que aprendí, cómo lo aprendí y lo que debo reforzar.

A continuación, se muestra una transcripción de la evaluación del cuaderno de Ixchel.

Lo que logré	Lo que aprendí
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Logré hacer una carta</li> <li>• Logré jugar con rimas</li> <li>• Logré convivir con diferentes personas</li> <li>• Hacer un poema con sentimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer cartas</li> <li>• Buscar poemas</li> <li>• Cartas informales</li> <li>• Interrogar cartas</li> <li>• Hacer poemas</li> </ul>
Me resultó difícil	¿Cómo lo aprendí?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender lo que es una estrofa y los versos</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigando</li> <li>• Buscando poemas famosos</li> <li>• Jugando con rimas</li> <li>• Escribiendo</li> </ul>
	Lo que debo reforzar: Aprender a escribir los nombres de cada parte del poema.

## Episodio 6. Super Campeones

<sup>65</sup> Los balances intermedios, s una regulación de los proyectos y de los contratos en función d ellos logros y de las dificultades encontrados ¿en qué punto estamos?, ¿qué es lo que ha sido realizado y qué nos queda por hacer? (Jolibert y Israïki, 2006).

Las alcaldías Iztapalapa e Iztacalco son de las zonas más inseguras del oriente de la Ciudad de México, por el alto índice de violencia, robos a mano armada, asaltos al transporte público y homicidios.<sup>66</sup> Debido a la frontera que existe entre ambas alcaldías, separadas por la avenida Canal de San Juan, parece ser tierra de nadie, esto porque no existen medidas eficientes para frenar la delincuencia que se ha convertido en el pan de cada día. Los niños suelen comentar que una parte de la población cercana a ellos pertenece a bandas que cometen actos delictivos y consumen sustancias tóxicas en la zona escolar que rodea el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente,<sup>67</sup> y la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”.

Las colonias de las que provienen los estudiantes que asisten a la primaria en la que se desarrolla este relato son: Ejército de Oriente, Unidad Ejército Constitucionalista, Agrícola Oriental y “Los frentes” que se identifican por ser unidades habitacionales, vecindades, y departamentos, en cuyas calles se observa el culto a la muerte, el catolicismo, y la santería.<sup>68</sup>

Esta zona es un laberinto sin salida para la gente y los automovilistas que viajan sobre Anillo Periférico. Es fácil observar las movilizaciones de los padres y madres de familia que llevan a sus niños corriendo, jalando de la mano o apresurándolos para llegar temprano a la escuela. Diariamente un policía tiene que estar en el cruce de la avenida Canal de San Juan esquina con Sur 20 A, para dar el paso a la gente que arriesga su vida constantemente cruzando con poca precaución el carril del Metrobús, uno de los principales medios de transporte de esta zona, lo que provoca el ruido excesivo de los cláxones y palabras altisonantes entre conductores de vehículos y peatones.

---

<sup>66</sup> Programa Delegacional de Desarrollo Urbano de Iztacalco. Reformas al Programa Delegacional de Desarrollo Urbano de Iztacalco (1997).

<sup>67</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Oriente. Institución de nivel medio superior perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México.

<sup>68</sup> La santería es una religión adivinatoria que ofrece al creyente los medios para tener acceso al conocimiento del mundo y a las fuentes principales de poder. A su vez practica la magia imitativa con preceptos positivos y negativos. Reclama enfáticamente que no practica la magia negra, solamente la blanca. La santería adora a Olofi, que también se le llama a Olodumare y Olorun, el Dios Todopoderoso y el Ser Supremo, y a los orichas en las fuerzas de la naturaleza donde se manifiesta la voluntad de Dios (Moore, 2017).

## Tomamos decisiones juntos al levantar la mano

El mes de febrero empezaba agonizar, era ombligo de semana,<sup>69</sup> cuando pregunté a los niños por tercera ocasión: — *¿Qué quieren que hagamos juntos, durante quince días?* A pesar de que yo ya conocía la respuesta, quería confirmar que ellos se mantendrían en respetar el acuerdo al que se había llegado desde el primer proyecto que realizamos juntos: jugar fútbol. Además, la inexperiencia sobre esta forma de trabajo me hacía sentir la necesidad de lanzar la pregunta y seguir a “pie juntillas” los pasos para llevar a cabo la *Pedagogía por Proyectos*.

Ante la pregunta lanzada sentí la mirada de Derek, filosa como un cuchillo, pues ésta le había parecido un poco obvia, entonces Matt levantó la mano y dijo: —*Maestra, usted dijo que el siguiente proyecto correspondía al fútbol, así que ahora nos toca.* Cuando volteé, vi la cara de Julieta, Yuliana y Mitzi, quienes parecían tener una expresión de molestia, por lo que les pregunté: — *¿Les agrada la propuesta—*, y la sorpresa fue cuando todos, incluso las niñas levantaron la mano, como muestra de afirmación, cuando pensé que no lo harían, pues por sus caras yo había interpretado otra cosa? En ese momento sentí gran alegría, fue el primer consenso logrado en el trabajo de *Pedagogía por Proyectos* y mejor aun cuando Alondra dijo: —*es que un acuerdo, es un acuerdo maestra—*, la vida cooperativa,<sup>70</sup> que tanto mencionaba Jolibert,<sup>71</sup> se hacía presente en nuestra aula, pues parecía que esta ocasión antepusieron el bien común y cedieron a los acuerdos.

Teniendo definido nuestro proyecto, iniciamos el contrato colectivo,<sup>72</sup> los niños empezaron con las propuestas de actividades, rápidamente, el semblante de Derek cambió, su mirada se volvió sorprendida, los niños radiaban alegría, levantaban sus manos y hablaban en voz alta para que anotara todas sus propuestas, en cambio las niñas sólo escuchaban a sus compañeros con caras de aburrimiento.

---

<sup>69</sup> Expresión popular mexicana para nombrar al miércoles.

<sup>70</sup> La vida cooperativa se logra cuando los estudiantes pasan de una situación tradicional de estar sentados y callados a la situación en donde los niños solicitan la palabra, toman iniciativas que escuchan y saben que serán escuchados, saben que las principales decisiones que conciernen a la vida del curso serán tomadas colectivamente (Jolibert y Sraïki, 2006).

<sup>71</sup> Josette Jolibert es profesora, investigadora en Didáctica de Lengua materna en Francia. Actuó durante diez años en el marco de una Misión de Cooperación Educativa, en América Latina, donde participó en varias sesiones de formación docente y en diversos congresos y seminarios.

<sup>72</sup> El contrato colectivo es una herramienta que sirve para planificar un proyecto de acción, es decir, donde se registran las actividades, los responsables, el tiempo y los materiales que se necesitan para realizar las acciones que conformarán el proyecto (Jolibert y Jacob, 2003).

Las actividades que realizaríamos todos y que quedaron establecidas fueron:

Actividades	Responsa	Materiales	Tiempo
1. Investigación del fútbol	Todos	Hojas impresas	26/ febrero
2. Interrogar invitación hacer silueta y dar invitación a 48	Todos		27/ febrero
3. Leer pateando lunas	Todos	Material impreso	28/ febrero
4. Elaboración de pompones y video	Todos		28/ febrero
5. Elaboración de porras	Todos	Hojas, lap. cas cartulinas	4-5 marzo
6. Entrenamiento de fútbol	Todos		4,5,6 de marzo
7. Invitación a toda la escuela	Todos	Hojas	7 de marzo
8. Ver super campeones	Todos	Proyector - Laptop	7 de marzo

investigar acerca del futbol, interrogar una invitación y hacer su silueta, escribir invitaciones, tener entrenamientos de futbol para hacer un torneo, y obtener el área y perímetro de la cancha y portería de futbol. Por mi cuenta propuse leer la novela Pateando Lunas,<sup>73</sup> y ver dos episodios de la caricatura de

“Super campeones”<sup>74</sup> ya que en el trabajo de Pedagogía por Proyectos yo como docente, puedo proponer actividades porque formo parte del grupo.

Me percaté que las niñas no opinaban, pues el proyecto al parecer no les llamaba mucho la atención, así que pensé algo que despertara su interés, tenía que tratarse de algo relacionado con las manualidades y el baile, cosas que identifiqué les gustaban —Niñas ¿saben que todo equipo de futbol lleva porristas? En un instante, los ojos rasgados de Moni se abrieron y preguntó con sorpresa — ¿nosotras podremos hacer porras? —, a lo que respondí que sí, y les sugería hacer pompones. Los murmullos de las niñas y sus caras de entusiasmo fueron incontenibles, pues les gustaba la idea, incluso más que el torneo de futbol, así que quedó establecido que tanto niños como niñas escribirían porras y harían sus pompones de papel, como estas actividades no estaban en el contrato colectivo, las agregamos.

Observamos los contenidos del programa de cuarto grado, que previamente había puesto en unos carteles para que los tuviéramos presentes en el trabajo por proyectos, dedujimos que en este proyecto podríamos ver el tema de área y perímetro, obteniendo el de la cancha y la portería y el de investigar y conocer la

<sup>73</sup> “Pateando Lunas” es una novela de aventuras para niños y jóvenes del escritor uruguayo Roy Berocay. Fue editada por primera vez en 1994.

<sup>74</sup> Super campeones es un anime que se desarrolló, dos años después de que circulara el respectivo manga del mismo nombre, y tuvo gran éxito a nivel internacional, siendo emitido originalmente entre 1983 y 1986 por la cadena TV Tokyo y dirigida por Isamu Imakake. La historia tiene como tema central el fútbol, narra las intrépidas aventuras de Tsubasa Ozora (Oliver Atom en el anime en español) y sus amigos desde la infancia hasta que son profesionales y llegan a formar parte de la selección nacional de Japón.

biografía de un autor infantil, en este caso sería Roy Berocay,<sup>75</sup> el escritor de Pateando Lunas, así el proyecto de aprendizaje quedó elaborado.<sup>76</sup> Terminamos de llenar el Contrato Colectivo, colocamos responsables y fechas; aunque en el fondo sabíamos que podía extenderse en tiempo.

### **Interrogar para escribir**

El mes de marzo nació y los pequeños llevaban su investigación sobre el fútbol, la compartimos, leyéndola en voz alta, para elaborar fichas de registro, con algunos datos interesantes: qué es, cómo se juega, cuántas personas participan en él, cuántos tipos de fútbol existen, y posiciones en el campo. Pese a que lo habíamos anotado en el contrato, los niños preguntaban constantemente, cuándo sería su torneo, el cual estaba programado para el viernes de la siguiente semana. Con esto me venía a la mente el aporte de Isabel Solé<sup>77</sup> al respecto de que en ocasiones leer no es necesariamente igual a decir lo que está escrito en un texto, leer es algo más que deslizar la mirada por la página escrita. Los niños escriben, pero no leen lo que escriben, omiten el mensaje que les quiere transmitir el texto. No entender; los lleva a verse obligados a simular la lectura sin comprender el texto.<sup>78</sup>

Los niños mostraban impaciencia por realizar el torneo, yo mantuve la calma y aproveché para llevarles textos como los que habíamos previsto producir.

Los textos eran invitaciones de diferentes eventos; una boda, un baby shower y un cumpleaños. Interrogamos los textos,<sup>79</sup> con la intención de que los pequeños identificaran las características. Había cuatro equipos en el salón, a cada uno le repartí una invitación y les pregunté, ¿en qué nos podrían servir?, ¿cuál era el propósito de una invitación?, ¿por qué creían que las había llevado al salón?

---

<sup>75</sup> Roy Berocay es un novelista, escritor de literatura infantil y juvenil, músico, compositor y periodista uruguayo. Su dedicación a la narrativa para niños y jóvenes le ha dado un amplio reconocimiento, tanto por sus relatos referidos al personaje del sapo Ruperto, como por otras obras de gran aceptación.

<sup>76</sup> El proyecto de aprendizaje es poner al alcance de los niños, los contenidos oficiales. Los proyectos se elaboran sucesivamente en función de concertaciones, de planificaciones de aprendizajes razonadas y de las prioridades de los aprendizajes.

<sup>77</sup> Leer, escribir y aprender (Solé, I. 2000).

<sup>78</sup> Las escuelas mayor atención a simular la lectura sin comprender el texto, porque puede medirse con facilidad: se dedican a vigilar la velocidad de lectura y los defectos de pronunciación, y se olvidan de que lo de veras importante es encontrar un sentido a la lectura. Solamente si se aprende a cargar de significado un texto, y si hay un interés genuino en hacerlo, podrá alguien hacerse lector (Garrido, 2018).

<sup>79</sup> Interrogación de textos, estrategia didáctica significativa para el niño, porque requiere de una verdadera actividad cognitiva, al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito en relación explícita con su realidad de alumno (Jolibert y Sraiki, 2006).



Después les pedí que las leyeron en silencio y la compartieran a los integrantes de su equipo, continuamos con la exploración de los textos, compartieron sus características en voz alta y después rolaban las invitaciones con el resto de los equipos.

Tratamos de construir la silueta, pero Sahori dijo algo muy importante que no todos los niños habían visto: *—maestra es que no tiene una forma única, hay diferentes tipos de invitaciones—*, entonces les dije: *— ¿qué les parece que, en lugar de hacer silueta, hagamos una lámina con las características que tienen las invitaciones? —* Así lo hicimos, fue una herramienta que les resultó fácil de comprender y con esto teníamos listo una primera huella en el proyecto.<sup>80</sup>

Los niños insistían en bajar a entrenar, antes de iniciar el torneo con sus compañeros del otro grupo de cuarto, así que preguntaron: *— ¿Quién nos va a entrenar maestra—* Y les pregunté *— ¿A quién escogen ustedes? Héctor muy entusiasmado dijo: —yo quiero que sea usted— Yo no conozco mucho de futbol, pero si así lo deciden, lo podemos intentar.* Cristal, con la sonrisa pícaro que la caracteriza comentó: *—A mí me gustaría que fuera el maestro Salvador.* Su propuesta había causado gran alboroto dentro del salón, la mayoría la apoyaba, querían que fuera él quien los entrenara. Ares no estaba tan de acuerdo con esa idea y dijo: *—Oigan, pero si nuestro maestro de Educación Física es el maestro Jimmy, mejor debería de ser él — ¡No!, Gritó Axel; —Él siempre nos da clase, además no creo que quiera.* El salón comenzaba a discutir, ya que algunos querían al maestro Jimmy y otro más al maestro Salvador.

Ramón, un niño bastante tímido dijo: *—Maestra, ¿Por qué mejor no le preguntamos al maestro Jimmy, si acepta estar con nosotros si nos dice que no, entonces buscamos a otro entrenador?* Los niños acordaron que sería él y en caso de que no quisiera o pudiera, buscaríamos a alguien más.

---

<sup>80</sup> Una huella es una herramienta de sistematización de conocimientos y síntesis, son construidas con los niños y para ellos, se conciben como ayuda para la producción o comprensión de los textos. Son evolutivas y siempre susceptibles de modificarse o de afinarse a medida que se hacen nuevos descubrimientos.

Oigan *¿Y si le hacemos una invitación de manera formal?* — pregunté. —*Sí maestra*—, contestó Renata, —*así como las invitaciones que interrogamos*. Brisa una de las niñas más serias del grupo preguntó: —*Y ¿Cómo la vamos a hacer?* Les propuse que entre todos la escribiéramos y corrigiéramos, y así lo hicimos, borramos y escribimos varias veces en el pizarrón, la corregimos entre todos, después la pasamos en el cuaderno, y ya cuando no tuvo mayor corrección pudimos hacerla en una hoja de color y llevársela. Con esto hacía referencia al texto en su versión “obra maestra”.<sup>81</sup> Nos apoyábamos con lo expresado en la huella, y al final la firmaron colocando su nombre, quedando de la siguiente manera:

El grupo de 4° “A” lo invita a que sea nuestro entrenador oficial en el torneo de futbol, el viernes 08 de marzo de 2019 a las 11:00 am en la cancha de futbol de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”

Luego de reescribir la invitación en una hoja de color, Owen preguntó: —*Maestra, ¿Quién le va a ir a entregar la invitación al maestro Jimmy y a decirle que nos urge sus respuestas?* Axel levantó la mano: — *¡Yo voy!* —, dijo emocionado, entonces Ixchel le contestó: — *ni siquiera la has terminado de hacer*— Ixchel y Moni como ya habían terminado, llevaron uno de los textos en obra maestra con el profesor Jimmy. Cuando regresaron al salón dijeron: —*Le pedimos al profesor que nos contestara hoy mismo, porque nos urgía saber su respuesta*.

Para esto, días anteriores, yo ya había platicado con el maestro acerca del proyecto que estábamos llevando a cabo y él había aceptado involucrarse con nosotros y apoyarnos, así que yo tenía la respuesta en mis labios, sin embargo, esperé que fuera el mismo maestro quien les diera la noticia.

Antes del toque de salida, subió el profesor a nuestro salón, los niños emocionados esperaban la respuesta, entonces el maestro comenzó a hablar:

---

<sup>81</sup> La obra maestra es la producción final e individual del texto del niño, después de un proceso de diversas reescrituras. Esta producción final, permite al niño administrar hasta el fin su tarea de escritura y sus aprendizajes y busca la exigencia y excelencia de la última representación.

—Niños, me llegó su invitación para ser el entrenador oficial de ambos equipos (hombres y mujeres), acepto el cargo, a partir de mañana se suspenden las clases de educación física, para dedicarnos al entrenamiento, es importante que no olviden traer su short y agua— luego de estas palabras se presentó la algarabía y porras para el maestro, los niños destilaban alegría. Para mí fue la oportunidad de presenciar el efecto del texto, porque tuvo un destinatario real,<sup>82</sup> en este caso el profesor Jimmy.

### “¡Arroz, frijoles y sopa!”

El proyecto ya llevaba días de avanzado, saqué de mi bolsa un libro, se los presenté a los niños y me atreví a leer el primer capítulo *Pateando Lunas*; era la historia que los había atrapado. Las niñas que eran las menos interesadas en este proyecto, mostraron empatía con Mayte, el personaje protagonista, se puede decir que hubo un clic en ese momento, pues la historia narra sobre una niña a la cual tanto sus papás como sus amigos no la dejaban jugar fútbol, porque decían que ese era un deporte para niños. El libro los atrapó rapidísimo, después de leerlo algunos niños expresaron su opinión, la última pregunta, la hizo Owen: —*maestra, ¿quién va a leer el siguiente capítulo?* Muchas manos se levantaron, y por medio de votaciones quien se lo llevó fue Ixchel. Acordamos que todos los días, después de leer el Diario Escolar por la mañana,<sup>83</sup> continuaríamos con la lectura del libro, o bien media hora antes de irnos a casa.



El momento del torneo se iba acercando, una de las actividades en el contrato colectivo era la elaboración de porras, así que tantos niños como niñas iban a escribir una, para esto de manera colectiva hicimos una

<sup>82</sup> No cualquier cosa merece la pena ser leída o escrita. Los textos en el aula deben tener ciertas características para ser leídos o escritos. Enseñar a escribir es propiciar que los niños avancen, sean cada vez mejores productores e intérpretes de diferentes tipos de textos, con distintas funciones, en condiciones diversas, considerando que el lenguaje escrito utiliza un sistema de escritura cuya convencionalidad permite el uso social, es decir, destinatarios reales de las producciones escritas (Nemirovsky, 1999).

<sup>83</sup> El Diario Escolar, es una de las Técnicas de la Pedagogía de Celestin Freinet, el cual funciona como un instrumento que da paso a la enseñanza natural de la lengua oral y escrita, ya que ofrece una enseñanza viva y espontánea. El diario es la vida de quienes lo escriben, es el espacio donde se plasma por escrito los sentimientos, proyectos, hechos, ilusiones y frustraciones personales y colectivas (MMEM, 2011).

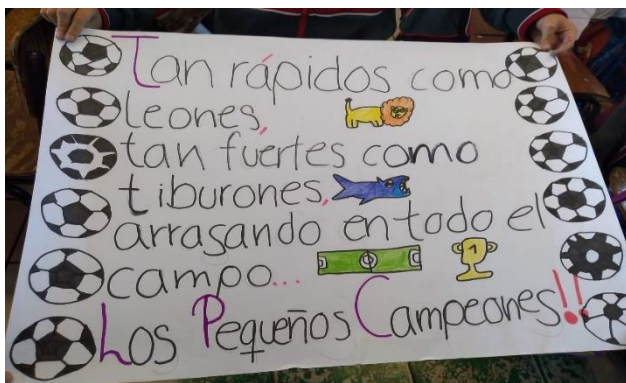
herramienta, en donde plasmamos lo que pensamos que es una porra, en dónde se usan y cuál es el uniforme de las porristas. En esta herramienta, los pequeños dijeron que son canciones cortas que tienen rimas y son contagiosas, dan ánimo y emoción a las personas. Algunas se bailan y otras se acompañan con palmas.

Empezaron a escribir, se les complicaba un poco así que recordé la pedagogía del regalo que nos proponía Jolibert en sus libros,<sup>84</sup> y les ayudé escribiendo en el pizarrón algunas palabras que tuvieran que ver con un torneo, entre esas estaban: ganador, campeón, copa, triunfar y ganar; ellos buscarían las rimas para poder hacer sus composiciones. No todos terminaron de hacer sus textos en el salón, algunos los hicieron en casa. Al día siguiente las compartieron en voz alta, José Luis fue el primero en participar: —maestra, ¿Le puedo leer las mías? Es que hice dos.

En el cielo los aviones,  
En el mar los tiburones,  
En la cancha los campeones,  
Que serán: 4° A

¡Arroz, frijoles y sopa!  
¡Arroz, frijoles y sopa!  
¡Mi equipo se lleva la copa!

— ¡Muy bien! Le dije— ¿Puedo pasar mi porra a una cartulina e ilustrarla? —, adelante José Luis, *está bien escrita*, su texto ya formaba parte de una maqueta.<sup>85</sup> En este momento era yo quien hacía las correcciones, porque mi rol establecido según Cassany me obligaba a corregir todos los ejercicios, <sup>86</sup>además de la presión de ahorrar tiempo para utilizarlo en el resto del proyecto.



A las que estaban escritas correctamente, es decir, que tuvieran las rimas, se entendieran, y no tuvieran faltas de ortografía, se les dio “luz verde” para que las hicieran e ilustraran en un cartel. Las que aún necesitaban reescrituras, tardaron un

<sup>84</sup> La pedagogía del regalo corresponde a la responsabilidad del docente, saber hasta dónde pueden llegar sus estudiantes y qué regalos habrá que hacerles: aquello que todavía no han construido y no podrán construir durante la sesión, puede ser una palabra, una pregunta, una estrategia, para que les permita continuar avanzando en la comprensión (Jolibert y Sraïki, 2006).

<sup>85</sup> La maqueta es un super borrador, es la última etapa antes de la obra maestra. Es el último estado de las reescrituras, sobre ella se hace la última limpieza ortográfica (Jolibert y Sraïki, 2006).

<sup>86</sup> Existen diversos roles establecidos de maestro y alumno en el curso de un trabajo de redacción en la manera tradicional de enseñar (Cassany, 1993).

poco para tenerlas listas. Me sorprendieron al ver que al siguiente día llevaban su porra no sólo en el cuaderno, algunos ya escritas en cartulina. El grupo estaban entusiasmados con el proyecto y ansiaban bajar a ensayar sus coreografías y porras.

Durante dos días, bajábamos a ensayar las porras que ellos habían escrito, lo sorprendente era ver la organización que tenían, pues desde la semana anterior, en donde se inició el proyecto, las niñas ya habían ensayado un par de coreografías en el patio. Los niños ensayaban gritando, bailando todos coordinados, ¡Fue tan emocionante! Los maestros que pasaban cerca, los veían con caras de intriga... de duda, no podían evitar sonreír, pues el ímpetu era tanto que contagiaban su alegría. Cristian Andrés, José Luis, Axel y José Miguel encabezaban la primera fila y sus voces sonaban con gran fuerza: — *¡Si ganamos, ganaremos, si perdemos perderemos, pero nunca olvidaremos que este equipo lo queremos!*

### Las águilas y las Reinas del fut



El tiempo pasaba, los niños estaban ansiosos por empezar a entrenar para el torneo, así que llegó la pregunta que todos esperaban — *¿qué nombres tendrán sus equipos de futbol?* Todos se voltearon a ver y levantaban las manos con insistencia para participar. Derek gritó: — *¡Los campeones!* —, unos apoyaron la idea, otros no tanto. —*Yo voto por las águilas*— exclamó

José Luis, Marlon apoyó la idea — *¡Sí, las águilas!* —, Ares propuso: — *¡Las máquinas!* El tiempo transcurría y cómo no se pudo llegar al consenso, por medio de votación se determinó que el nombre del equipo de los niños sería: ¡Las águilas!

Las niñas se juntaban con sus amigas para proponer los nombres Fátima levantó la mano — *¡Las ganadoras!* —, —*Si, suena bien*— dijo Moni. — *¡Mejor las reinas!* —



comentó Renata y Alondra apoyó su idea. Entonces intervine: — *¿puedo proponer un nombre?* —, —*Sí maestra*—, contestaron, — *¿qué les parece, Las reinas del fut?* Les propuse ese nombre, pues me parecía una manera de conjuntar sus ideas. Melis dijo muy emocionada que sí, Alondra



gritó que sí, y el resto de las niñas comenzaron a asentir con la cabeza, en este caso, no hubo necesidad de hacer votación porque se pudo llegar al consenso, y de la misma forma, por medio de éste, decidimos que el uniforme del equipo sería de color azul en las playeras y el short de educación física.

### **Por un costado de la cancha**

El gran día llegó, los nervios nos invadían desde las ocho de la mañana, y el partido sería hasta las once. Cuando bajamos para iniciar el torneo, los maestros hablaron con los niños y dijeron que no estarían de acuerdo si le faltaban al respeto a los demás compañeros del otro grupo, en este caso de cuarto “B”. Cabe mencionar que estos pequeños habían tenido diferencias en años anteriores, sin embargo, desde el trabajo con *Pedagogía por Proyectos* y de las actividades que habíamos realizado en conjunto donde se llevaba a cabo la socialización de los proyectos,<sup>87</sup> como fueron: el amigo secreto, los experimentos científicos, el intercambio de cartas y los poemas, las diferencias habían desaparecido, creando entre ambos grupos un ambiente de amistad y respeto.

El torneo empezó, arrancaron niños, ambos grupos corrían, gritaban, se defendían por un costado de la cancha. Las niñas gritaban a todo pulmón las porras que habían

---

<sup>87</sup> La socialización de un proyecto es la cuarta fase de un proyecto colectivo, en donde se comparte con los demás el producto del trabajo del grupo mediante cualquier forma (oral, exposiciones, espectáculos, encuentros...) en esta socialización se viven y asumen las reacciones de los otros tanto en aspectos gratificantes, interrogantes o insatisfacciones (Jolibert y Sraïki, 2006).

elaborado, los pompones se movían al ritmo de las porras, los gritos se escuchaban en toda la escuela. Tras escucharnos, los niños de segundo sacaron sus sillas afuera del salón para observar el torneo. Sin haberlo pedido, ya teníamos una tribuna.

Dentro del juego hubo desacuerdos por parte de los niños, sus ánimos empezaban a decaer, cuando el marcador en el primer tiempo indicaba dos goles a favor del equipo contrario, las palabras hirientes no faltaron, Derek muy molesto, hacía sentir mal al portero que era Héctor. En el partido de las niñas, ellas a pesar de que al inicio mostraban poco interés en el proyecto, fueron las que demostraron mayor dedicación incluso en la cancha, Mónica tuvo una grave caída en el primer tiempo, Julieta era goleada por el equipo contrario, pero cuando sonó el silbato indicando el fin del juego el marcador final indicaba los siguientes resultados:

4ºA	Las águilas: 1	4ºB	Los rayos: 4
4ºA	Las reinas del fut: 2	4ºB	Las tréboles: 0



**“Pateando lunas”**

Al pasar los días, nos dimos cuenta de que el proyecto se estaba extendiendo, ya que el torneo de fútbol indicaba que habían transcurrido ya quince días desde que se inició a trabajar. Al observar el Contrato Colectivo que se encontraba pegado a la pared, nos percatamos que nos hacían falta actividades por cubrir. En una mañana, uno de los niños leyó el décimo capítulo de nuestro libro elegido, *El gordo enemigo se enamora* y nos dimos cuenta de que el antagonista de nuestra historia se estaba volviendo bueno y que quería que Mayte fuera su novia, incluso le escribía poemas de amor. En el penúltimo capítulo, el gordo hace una apuesta con Mayte y le dice que van a jugar fútbol con la condición de que, si su equipo gana, ella tiene que aceptar ser su novia, en cambio, si su equipo pierde, el gordo y el resto de los participantes la respetarían y la dejarían jugar en todos los partidos. Así que el capítulo final, revelaría qué pasaría con la historia de nuestros protagonistas.

Pausé la lectura del texto, y aproveché para plantearles a los niños la propuesta de que ellos inventaran el final de la novela. Muchos de ellos reaccionaron con emoción, pues tenían la libertad de escribir y decidir qué pasaría con nuestros protagonistas, algunos otros niños pusieron cara nerviosa ya que decían que no sabrían qué escribir. Para esto, anteriormente habíamos interrogado algunos cuentos como “Juan bobo” y “Garbancito”, obteniendo su silueta, y elaboramos una herramienta, en donde ellos identificaban las partes que conforman un cuento: *personajes protagonistas, antagonistas, planteamiento, nudo y desenlace*, características que recuperamos de la herramienta. Usé esta información para ayudarlos a escribir su propio desenlace de la historia, recordándoles que es cuando se resuelve el problema que enfrentan los personajes.

Empezamos la primera escritura del final de la novela de pateando lunas, la cual habían escrito muchos de ellos con apoyo de sus papás. Los niños leyeron en voz alta sus finales, mientras que el resto del grupo hacía observaciones o sugerencias al autor. El trabajo no fue sencillo, ya que algunos textos eran largos y se tuvieron que realizar diversas reescrituras hasta dejar claras las ideas haciendo la corrección de



su propio texto.<sup>88</sup> Fue un proceso que a los niños se les hizo cansado ya que en ningún otro texto anterior había tenido tanta extensión como este.

El primer niño en tener el final de su cuento en obra maestra fue Owen, el cual volvió a leer su texto frente a todos y nos percatamos que su escrito había mejorado mucho con referencia a la primera escritura. Poco a poco, el resto del salón terminaba sus obras maestras en hojas de color y compartían sus escritos, luego de tres o cuatro reescrituras en algunos casos.

*Owen escribió el siguiente final:*

Mayte salió al parque y Doña Paola la encuentra y le pide perdón por todo lo que le hizo, y le dijo que ya no le diría nada a su mamá. Mayte le agradece y se va a entrenar un poco, pero con sus amigos, y se le prendió el foco a Mayte y les dice que vayan a ver al gordo y ver si tienen un plan o algo por estilo. Cuando llegan ven que solamente corre, brinca y hace calentamiento para ser más veloz y adelgazar por ella, y le pareció lindo. Pensó en su mente.

Se van de ahí y se acuerda de la vez en que jugaron contra él y ya tenían una pequeña estrategia y se van a su casa. El papá de Mayte la levanta temprano para entrenar y hacen jugadas, penales, como ser portero, delantero, defensa y central. Le dice que después la va a entrenar más, que coma frutas y verduras, y agua simple, y eso hizo Mayte y se siente con mucha energía, llega su papá y la vuelve a entrenar con lo mismo. Llega el domingo y el partido, Mayte muy desesperada, sale de su cuarto y va a la cocina, el desayuno estaba listo. Cuando acabó, ella vio la tele, cuando ya había hecho la digestión salió corriendo, y reunió a sus amigos, el gordo ya había llegado, el partido empezó, la pelota venía y se iba, cuando Mayte iba a tirar un penal se sintió cansada y falló, pero iban 1 a 1, el partido siguió, la pelota iba de aquí a allá muy rápido, termina el partido en empate, el gordo dijo que Mayte tiraría un penal y si lo anotaban ganaban y si no sería su novia. Ella se prepara para tirar, pateo con todas sus fuerzas y... falla, termina siendo la novia del gordo, pasa el tiempo y Mayte se enamora de él, le enseña todo lo que no sabía de la escuela. Años después se casan y adivinen que el gordo ya no es machista y aparte Mayte y el gordo tienen un bebé que se llama Martha.

Habían pasado ya un par de días y los niños estaban ansiosos por saber cuál era el final que planteaba el libro, querían saber que pasaba con el gordo y Mayte y

---

<sup>88</sup> La corrección del texto es un proceso que implica la revisión del texto por parte del profesor y del alumno y la búsqueda y anotación de soluciones correctos de los errores. El objetivo principal de corregir es que el alumno comprenda las imperfecciones cometidas y que las reformule para que no se repitan en el futuro (Cassany, 1993).

descubrir si lo que escribieron coincidía con la idea de Roy Berocay, <sup>89</sup> autor del texto. Entonces, los hice esperar un poco más para mantener su interés.

Les planteé que escribiéramos un poema simulando que nosotros éramos el gordo panzón y que queríamos conquistar a Mayte, a diferencia de los poemas anteriores, en esta ocasión fue fácil para ellos elaborar un poema. Estaban inspirados, emocionados, se sentían parte de la historia, para esto les proporcioné una herramienta la cual fue de gran ayuda para elaborar su poema.

### EL GORDO SE ENAMORA

Recuerda que él, le escribió unas palabras con faltas de ortografía algunas eran: "cavelios", "Zonrisa" y "tus vellos hojos" y un verso que decía así:

"¡Oh, Mayte, amor mío!  
¡Tus vellos hojos!  
¡Puaj!

Si tú fueras el "Gordo" y quisieras conquistar a Mayte escribiéndole un poema, ¿de qué hablaría? Recuerda las características del poema y apóyate de la silueta, deja volar tu imaginación y escríbele un poema para conquistarla.

Palabras románticas que rimen:

---

---

---

Aquí escribe tu poema

---

---

---

---

---

<sup>89</sup> Roy Berocay es un novelista, escritor de literatura infantil y juvenil, músico, compositor y periodista uruguayo. Su dedicación a la narrativa para niños y jóvenes le ha dado un amplio reconocimiento, tanto por sus relatos referidos al personaje del sapo Ruperto, como por otras obras de gran aceptación.

Los niños reescribieron su poema un par de veces, hasta que pasaron sus textos en hojas de color y los colocamos en el rincón de los poemas que teníamos dentro del salón de clases.

*Querida Mayte*

*Tú eres feliz  
siendo diferente a las demás,  
por eso persigue tus sueños,  
y ¡trunfarás!*

*Te gusta el futbol  
Y corres sin parar  
Mete un gol,  
¡Tú lo puedes lograr!*

*Cuando te veo solita  
te ves bonita con esa  
sonrisa,  
me derrito de alegría  
corazón mío eres  
hermosa  
como una alegría  
cuando le pegas al balón  
eres como un melón  
te llevaría al cielo para un  
algodón.*

*Melissa*

*Para mi querida Mayte*

*Tú sonrisa es muy bonita,  
Y tu corazón es como el  
algodón,  
y tus patadas son tan bellas  
que llegarían hasta las estrellas*

*El balón es como tu corazón,  
redondo como melocotón  
parece que estas solita  
porque estas bien flaquita*

*José Luis*

*Citlali*

*¡Oh, Mayte amor mío!  
Eres valiente,  
que cuando te veo  
me duele un diente  
y cuando estoy dormido  
estas en mi inconsciente.  
Estoy enamorado, pero siempre  
me pateas mi dulce corazón,  
siempre estoy comiendo un  
melocotón.  
Eres tan bonita  
que por ti iría hasta las estrellas  
por tu dulce amor mi bella.*

*Renata*

## **El final estelar**

El último día para finalizar el proyecto, Mitzi me preguntó a qué hora les leería el final del cuento y contesté que a las 11:30. Llegada la hora, los niños habían guardado ya sus cosas y estaban en sus lugares, ansiosos de escuchar el último capítulo del libro, entonces lo leí en voz alta.

Poco a poco leía con diferente entonación, y los ánimos del salón se acaloraban cuando escuchaban la narración del partido de futbol *entre guerreros vs dientes de leche*, iban empates, fue así como un penal definiría si Mayte se hiciera novia del

gordo Panzón o si el gordo le mostraría respeto y la aceptaría jugar en todos los partidos. Cuando narré que Mayte anotó el gol de gané... ¡Los niños gritaron de emoción, realmente estaban viviendo el partido a través de la lectura! Ares se alzó la playera, se la puso en la cabeza, se levantó de su lugar y corrió por el salón gritando: — ¡Gooo!! Los niños reían a carcajadas, la emoción se sentía en el grupo, al mismo tiempo nos invadía la nostalgia de haber terminado la historia y el proyecto.

### **Episodio siete. Grandes escritores**

El tiempo pasaba rápido cuando se trataba de trabajar por proyectos, los niños cada vez tenían mayor inquietud y ganas de proponer a partir de lo que ellos querían, el grupo se había vuelto más unido y participativo. Era un grupo realmente participativo. Por otro lado, yo sentía esa inquietud y necesidad de trabajar más textos narrativos. Sentía que se me escurría el tiempo entre los dedos y que me quedaba sin armas para la intervención pedagógica.

Las propuestas de la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos en quince días? surgían de nuevo, desde seguir leyendo libros completos, salir de excursión, hacer pijamadas en el salón, ver películas, hasta pedir que Roy Berocay (autor de la novela “Pateando lunas”) escribiera la segunda parte.

Fue que, a partir de ese momento, de esa grandiosa idea que tuvo Ares traté de persuadir en el grupo para que eligieran esa propuesta, quizás no fue con la intención más democrática, pero consideré que era la oportunidad ideal para cerrar la intervención y conseguir los textos narrativos que necesitaba de los niños. Obviamente tuve que negociar y platicar con ellos, acerca de la próxima salida que tendríamos (el evento de la maestría “IV Escenario Comunicativo, de la Intervención, voces en el aula” en sábado, el cual de regreso podríamos hacer escala en algún parque para que los niños tuvieran tiempo libre de diversión.

Al proyecto lo titulamos pequeños autores. Las actividades que propusimos para trabajar en el contrato colectivo fueron:

- Investigar las partes de un cuento
- Interrogar cuentos
- Leer muchos cuentos
- Escribir un libro de cuentos
- Escribir la segunda parte de "Pateando lunas"
- Escribir un poema al gordo de la novela
- Escribir cuentos
- Escribir una carta a Roy Berocay

Realizamos el proyecto de aprendizaje en el cual, después de analizar los contenidos del resto de las asignaturas, sólo se incluyeron de español: características del cuento, escenarios y personajes, estructura de las narraciones, diálogos directos y uso de guiones, acentuaciones en tiempos pasados, relaciones causa y efecto.

El proyecto de competencias quedó compuesto de la siguiente forma:

- Producir cuentos con sus características correspondientes
- Escribir y enviar una carta con todas las características formales
- Producir un poema que tenga versos y rimas, en el cual se expresen sentimientos.

Se dio inicio al proyecto y los niños participaban con las actividades previas que se dejaban de tarea o bien con las que correspondía trabajar en clase. Se inició compartiendo en grupo la investigación que realizaron en casa con las partes que integran los cuentos. Es necesario comentar que los padres de familia se involucraban, apoyando a los niños en la realización de tareas y cumplimiento con actividades.

Cuando los estudiantes llevaron a cabo su investigación de los cuentos, socializamos las características realizamos una herramienta gráfica (mapa mental) en el que se mencionan cuáles son: título, narración dividida en 3 partes: planteamiento, nudo y desenlace, personajes principales y secundarios, protagonistas y antagonistas, lugar o escenario.

Uno de los cuentos que interrogamos en este proyecto fue garbancito. La interrogación del texto<sup>90</sup> se llevó a cabo en los 3 momentos: la fase de la preparación

---

<sup>90</sup> Interrogación de textos, estrategia didáctica significativa para el niño, porque requiere de una verdadera actividad cognitiva, al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito en relación explícita con su realidad de alumno (Jolibert y Sraïki, 2006).

para el encuentro con el texto, en la cual pregunté a los estudiantes si sabían la intención de que les hubiera compartido un cuento, la confrontación de ideas, en donde nos hicimos todas las interrogantes acerca de lo que creíamos que iba a tratar el cuento y por último la evaluación metacognitiva y metalingüística, en donde verificamos si nuestras deducciones sobre el cuento eran correctas o falsas y a partir de eso elaborar una herramienta que nos pudiera apoyar a identificar con mayor facilidad las características del cuento.

Como el cuento que les compartí estaba impreso, pudimos subrayar con diversos colores el título, las 3 partes en las que está dividido, los personajes principales y el autor. Continuamos el trabajo, elaborando la silueta del texto, en la cual, a pesar de ser un poco largo, se identificó el orden por párrafos en el que aparecen las partes del cuento.

El siguiente cuento que se abordó a través de la interrogación de un texto (en este caso, de un video) fue el cuento de “Ramón preocupón”<sup>91</sup>. En el caso de este texto, les planteé la idea a los niños de escuchar el cuento a través de un audio cuento, para evitar la repetitividad de las actividades y debido también a que, a través de diferentes medios, podía tener su atención y motivarlos a prestar atención.

A pesar de que ya se había iniciado el proyecto, es necesario comentar que debido a que se llevó a cabo en el mes de abril, las presiones sobre la coordinación del evento del día del niño, el cual me había tocado dirigir, el ensayo constante del baile del 10 de mayo, y la organización de los niños para el encuentro que se tuvo del evento de la MEB. Tuvieron como consecuencia que nuestro proyecto se fuera retrasando un poco.

Una de las actividades significativas que realizamos dentro del proyecto, fue elaborar un poema a uno de los protagonistas de la novela “Pateando lunas”. Nos apoyamos de herramientas que habíamos trabajado previamente (silueta del poema y herramienta para elaborar un poema), buscamos rimas con las palabras que podríamos incluir entre ellas:

---

<sup>91</sup> Ramón Preocupón. Cuento de Anthony Browne.

- Gordo: fodongo
- Machista; bromista
- Alto: casco
- Presumido: torcido
- Movido: gordito
- Enamorado: morado
- Poeta: bicicleta

A continuación, se presenta el poema que elaboró José Luis en su obra maestra<sup>92</sup>

*Para mi gordo panzón*

*Querido gordo, ya sé que comes mucho helado,  
sé que eres muy burlón,  
pero yo te entregaría todo mi corazón  
cuando comes helado, y paso de lado, te pones morado,  
si tienes faltas de ortografía, necesitas caligrafía  
cuando pasas en bicicleta, me haces ver las estrellas  
eres gordito, que pareces un baloncito,  
eres un capitán y un poco holgazán.*

*Autor: Mayte (José Luis)*

Continuamos con las actividades de los proyectos, escribiendo y reescribiendo los textos que estaban propuestos en el contrato colectivo. Iniciamos con la primera escritura de un cuento que tratará sobre la continuación de la novela de “Pateando lunas”. Esta actividad me inquietaba un poco, porque sabía que posiblemente muchos niños escribieran un texto largo, debido a la facilidad con la cual ya estaban relacionados al escribir, y mi miedo era revisar uno por uno, que ellos se cansaran de las correcciones o bien, que el tiempo en el cual estaba propuesto para este proyecto, no fuera suficiente. Los niños iniciaron con su primera escritura del cuento, fue complicado hacer las correcciones en grupo, ya que eso implicó escuchar todos los cuentos que los niños escribieron, apoyarlos en tomar notas con las observaciones que hacían el resto de sus compañeros, algo muy similar como lo que trabajábamos en las clases con la maestra Anabel la técnica de edición.

---

<sup>92</sup> La obra maestra es la producción final e individual del texto del niño, después de un proceso de diversas reescrituras. Esta producción final, permite al niño administrar hasta el fin su tarea de escritura y sus aprendizajes y busca la exigencia y excelencia de la última representación.

Los niños iniciaron sus primeras escrituras con su cuento, el proceso de lectura, corrección, maqueta y obra maestra (la cuál decidimos que se enviara de forma digital por correo electrónico a mi correo personal para realizar un compendio), el trabajo fue muy largo, nos llevó casi dos semanas, así que el proyecto que habíamos propuesto para dos semanas se había extendido casi el mes.

A continuación, se presentan algunos de los cuentos que los niños compartieron a través del correo electrónico.

Pateando corazones

Owen García Reyes

4º "A"

Érase una vez 2 niños, uno, al que le decían el Gordo y una niña llamada Mayte, ambos habían jugado un partido de fútbol, en el que el equipo de Mayte ganó, y en lugar de surgir envidia, odio y rivalidad, surgió amor entre los dos niños.

Un día Mayte, por distraída, se perdió y la secuestraron, poco a poco quien la secuestró le iba quitando la memoria, por qué era hipnotista llamado "El Ilusionista", y le hizo creer que él era su padre y que su madre murió en un accidente de carro.

Lo que él quería era ganar mucho dinero apostando que ella ganaba en partidos de fútbol, a la vez que la utilizaba en sus trucos hipnóticos.

El Gordo y sus amigos de Mayte junto a sus papás, la buscaron, la buscaron y la buscaron. Pero los amigos del Gordo se rindieron, pero el Gordo no y siguió buscando, tanto que sus amigos se hartaron y dejaron de ser sus amigos, pero no le importó a él.

Un día después de 14 años del secuestro de Mayte, el Gordo adelgazó, por las caminatas de búsqueda, y decidió ir al Gym y se puso guapo. Todos los días salía a correr, a hacer ejercicio y buscar a Mayte, y por su condición, duraba más tiempo buscando. Después de un mes, el Gordo la encontró, la reconoció y corrió hacia ella y llegó a la casa de "El Ilusionista" y él la encerró, pero el Gordo diciéndole palabras le recuperó la memoria, por esto el Ilusionista los encerró en una habitación y la empezó a llenar de agua, el Gordo le dijo que se llamaba Martín, Mayte se acordó de que tenía una linterna y la utilizó para encontrar una salida. Cuando salieron llamaron a la policía y le dieron la dirección del Ilusionista.

Cuando llegaron a la casa del Ilusionista lo llevaron a la cárcel y se quedará ahí durante 35 años.

Mayte y Martín alias el gordo (que ya no era gordo), se hicieron novios y a los dos años se casaron y tuvieron una hija que llamaron Carla.

FIN.



Owen decidió darle a su cuento un tono romántico, pues los niños quedaron emocionados con el final del libro. El sembrar en ellos, la cosquilla para darle continuidad a un texto fue algo que los motivó a escribir, a pesar de que algunos hicieron varias escrituras hasta lograr que su texto quedara lo mejor posible sin cambiar sus palabras y su intención de lo que quería expresar.

Pateando al amor

Citlali Leyva

4ºA

Había una vez dos niños, uno al que le llamaban gordo y una niña llamada Mayte. Ambos eran buenísimos jugando futbol, aunque el gordo tenía muchos defectos como persona, era machista, grosero, envidioso, pero también era noble y bueno. El niño estaba enamorado de Mayte.

Una noche el Gordo soñó a Maite y al otro día fue al Gym pensando en ella todo el día. Después en la tarde la encontró, se atrevió a saludarla de beso, ella se sacó de onda, pensaba que eran muy niños para experimentar nuevos sentimientos, pero le correspondió el beso. Más tarde, fueron a la plaza comieron un helado y la invitó al cine, vieron la de Avengers.

Mayte salió feliz y el Gordo la llevó a su casa. Con el paso del tiempo se conocieron más, los años pasaron y con el permiso de sus padres fueron novios.

Los años seguían pasando, ya no eran los niños que competían en torneos de futbol, un día el gordo, le llevó serenata a Maite le dijo ¿Quieres ser mi esposa? Y Maite le dijo si luego tuvieron hijos una niña llamada Paulette el niño Gael y vivieron felices por siempre.

Los días pasaban rápidamente, cada vez nos acercábamos más a la fecha del encuentro el sábado 4 de mayo de 2017, un evento en el cual todos los integrantes de la Especialidad en la Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria de la Maestría en Educación Básica de la UPN, nos presentaríamos en el auditorio de la alcaldía Cuauhtémoc, exponiendo cada uno con sus estudiantes, los avances

obtenidos hasta el momento de la Intervención Pedagógica en el “IV Escenario Comunicativo, de la Intervención, voces en el aula”.

Empezamos a organizar cómo nos iríamos al evento. Durante una junta hablé con los padres de familia sobre la importancia y la magnitud del evento, además de comentarles que los mismos niños expondrían los proyectos que habíamos elaborado. Una mamá comentó que un familiar suyo rentaba autobuses, y que nos podría dejar un precio especial. El evento se llevó a cabo en sábado, cabe mencionar que no se solicitó algún permiso a la escuela por el día no sabatino en que se llevó a cabo la actividad. Algunos compañeros de mi centro de trabajo asistieron al evento.

En el evento, cada maestro se presentó con su grupo de alumnos para exponer los proyectos que se habían elaborado hasta el momento. Cuando llegó nuestro turno, los niños expusieron de forma ordenada y muy explicativa cómo habíamos trabajado los proyectos y las actividades en cada uno de ellos. Todos hablaron en público, me sorprendió la seguridad con la que se expresaron y el dominio del tema como si los hubiera puesto a ensayar, cuando lo que habíamos repasado un poco era la organización y el orden de las participaciones.

Después del evento, el cual les gustó mucho a los padres de familia y los maestros de la escuela que nos acompañaron, los niños junto a sus papás regresaron en el autobús que se había rentado e hicieron escala en el bosque de Aragón en donde jugaron durante un rato y se divirtieron en compañía de sus padres y sus compañeros.

Los días seguían pasando y el proyecto aún no se concretaba, ya se había extendido mucho más de lo planeado, entre el evento del día del niño y los ensayos del baile del día de las madres y tiempos perdidos con evaluaciones estandarizadas como el ejercicio de SISAT, no había podido terminar de revisar los cuentos de los niños y aún nos faltaba escribir la carta a Roy Berocay.

En el tiempo que escribían, corregían y volvían a rescribir, sus cuentos, acordamos empezar a escribir la carta para Roy Berocay, autor de la novela “Pateando Lunas”. Les comenté que antes de hacerle una carta, podríamos investigar en internet, un

poco del autor, si aún estaba vivo, cuantos años tenía, a qué otra cosa se dedicaba además de escribir.

Al siguiente día, los niños ya tenían datos importantes sobre la vida del autor, cuando pregunté si alguien había hecho su tarea, muchas manos se levantaron, Marlon fue el primero en expresar — *Maestra, ¿usted sabía que Roy Berocay vive en Uruguay, un país que también está en América y que él es rockero?* — ¡Sí! *Es rockero y toca la guitarra y ha escrito muchos libros para niños*— exclamó Derek. — *además ya está grande, tiene 64 años, yo pensé que era más joven, como mi papá que tiene 38*— mencionó Fátima. Me sentía emocionada de saber que ellos estaban emocionados, pues nuestro destinatario era real, una persona con la cual podríamos entablar una conversación.

Renata: — *Maestra, ¿cree que Roy Berocay nos pueda contestar la carta? ¿Cree que nos haga caso y escriba la segunda parte del libro?* —  
Maestra: — *Yo creo que sí, tendremos que buscar su contacto para enviarle la carta, o bien hacerla de forma publica en alguna red social.*

Axel: — *¡Que emoción! Hay que escribirle que nos invite a su país.* Todos los niños empezaron a reír y Fátima le contestó: — *¡No quieres nada Axel!*

Entre la participación de todos empezamos con la redacción de la carta, la empecé escribiendo en el pizarrón, tomando en cuenta las ideas que los niños proponían, cambiando palabras y leyéndola constantemente en voz alta.

Tardamos casi 2 horas en escribir la carta, tratando de darle forma y estructura, guiándonos con la silueta de la carta que había construido en el proyecto dos y tomando en cuenta las participaciones de los niños que querían expresar sus ideas.

Hasta que la carta quedó lista de la siguiente forma:

Ciudad de México a 28 de mayo de 2019

Estimado Roy Berocay

Somos un grupo de 27 niños y su maestra de 4º de la escuela primaria Jesús T. Acevedo”, que se encuentra en la alcaldía Iztacalco de la Ciudad de México. Nosotros estamos interesados en saber si piensas escribir una segunda parte del libro “Pateando lunas”, porque tu novela nos causó diversas emociones y sentimientos y también queremos saber en qué te inspiraste para escribirla.

Nosotros nos inspiramos en tu libro para hacer un torneo de futbol, escribir poemas y cuentos.

Hemos investigado acerca de ti y quisiéramos saber qué te gusta más, ser rockero o escritor de telenovelas, ojalá algún día vengas a nuestro bello país y nos hagas el honor de visitar nuestra escuela, conocerte en persona y que nos recomiendes nuevos libros para leer más.

Con cariño y admiración, tus seguidores desde

El mes de mayo estaba finalizando, una vez teniendo los productos y actividades que nos había arrojado el proyecto, realizamos la evaluación de este, a través del contrato individual.

En conclusión, grupal, coincidimos que el proyecto se extendió mucho más de lo previsto, que debido a los tiempos llegamos a sentir pesado el proyecto y pude reflexionar que cuando no se le da una continuidad a un proyecto, los niños pueden perder el interés o bien nos podemos perder todos en la secuencia de las actividades.

A pesar de las adversidades, me gustó mucho este proyecto por el impacto que tuvo, desde escribir una carta a una persona real y famosa, hasta el presentarnos en un auditorio con un público grande, tomar el micrófono y hablar sobre lo que aprendemos juntos en un salón de clases a partir de los intereses de los estudiantes.

El narrar estos siete episodios acerca del aprendizaje que todos obtuvimos a partir del trabajo de Pedagogía por Proyectos, es recordar que un aula tiene magia y todos aprendemos de todos, donde el maestro suelta el papel protagónico y le cede el micrófono sus estudiantes para que alcen la voz y expresen sus intereses, donde el trabajo que se realiza deja un impacto significativo en todos los miembros de la escuela que se ven involucrados: docentes, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia.

El formar a un niño como un escritor, donde desde pequeño conozca la importancia de la producción de textos, donde el acto de escribir importa porque habrá un destinatario real, ese es el primer paso para dejar un impacto en los estudiantes.

## **B. Informe General de la Intervención Pedagógica**

Partiendo de los resultados obtenidos de la aplicación del Diseño de Intervención Pedagógica, con el enfoque Biográfico-Narrativo se presenta un Informe General, cuyo propósito, es mostrar a través de una síntesis, el proceso de investigación y la aplicación del diseño de Intervención Pedagógica que se llevó a cabo con la producción de textos narrativos-literarios con estudiantes de cuarto grado de la escuela primaria Jesús T. Acevedo.

En primer lugar, se presenta la metodología de la investigación, la cual sirvió para definir y aplicar un Diagnóstico Específico. También se hace mención del sustento teórico el cual se basa en dos partes: la primera son cinco investigaciones basadas en proyectos que aplicaron actividades relaciones con la producción de textos y la segunda parte son aportaciones teóricas basadas en diferentes autores sobre la producción de textos. El informe se continúa mencionando la metodología de la Intervención Pedagógica, la cual detalla una descripción de los proyectos de acción que se llevaron a cabo con los estudiantes, mostrando en último lugar los resultados obtenidos.

## **1. Metodología de la investigación**

Este proyecto de intervención pedagógica tiene una visión cualitativa que parte de un Diagnóstico Específico (DE) (Latorre, 2013). Los datos se recolectaron por medio de elementos de Investigación-Acción, a través de la técnica Observación no participante y de instrumentos como diario de campo. Su propósito fue delimitar el tema, identificarlo y plantearlo como se manifestaba el problema y precisar preguntas de indagación y supuestos teóricos.

Estos elementos contribuyen a precisar los fundamentos teóricos. Se construye un diseño de intervención Pedagógica que es seguido desde la Documentación Biográfico-Narrativa basada en elementos del *Enfoque Biográfico-Narrativo* de Bolívar et al., (2001), así como la *Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas* de Suarez et al (2007). Desde la metodología plateada se realiza la narración cronológica donde se dan a conocer los avances o conflictos presentados en el desarrollo de la intervención pedagógica. Se analizaron los resultados por medio de la triangulación teórica que ayuda al análisis y la interpretación. Entre los instrumentos que se emplearon están el diario autobiográfico, transcripciones de audio grabaciones, diversas evidencias fotográficas, textos producidos por los estudiantes y sus cuadernos.

## **2. El Contexto y el Diagnóstico Específico**

Para poder realizar un Diagnóstico Específico fue necesario llevar a cabo un muestreo no probabilístico de tipo decisional en donde la selección de elementos dependió del criterio de la investigadora (Münch, 2009).

La Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”, turno matutino, ubicada en la colonia Agrícola Oriental, sobre avenida periférico, en la delegación Iztacalco de la Ciudad de México, cuenta con organización completa de docentes, su jornada de trabajo es regular de 8:00 a las 12:30 horas, y su población de 329 niños

El grupo con el que se hizo la intervención es de 4° “A” conformado por 26 niños de entre 9 y 10 años de edad. Para realizar el Diagnóstico Específico se tomó una selección de la muestra por cuota o proporcional de ambos grupos de cuarto grado.

Se seleccionaron 9 estudiantes (3 de nivel alto de producción de textos, 3 de nivel medio y 3 de nivel bajo, según el criterio de su maestra del ciclo anterior) basándose en los resultados de las categorías del nivel del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) la muestra quedó de la siguiente manera

**Figura 29. Conformación de la muestra**

GRUPO NIVEL	3° A	3°B
ALTO	3	3
MEDIO	3	3
BAJO	3	3
TOTAL	9	9

Mediante la aplicación de diversos instrumentos entre ellos: cuestionario para docentes, cuestionario para estudiantes, cuestionario para padres de familia y estudio económico, se permitió definir y precisar aspectos sobre el problema

Los estudiantes ofrecen dificultad en la producción de textos literarios (cuento y poema) debido a que carecen de diversas estrategias con respecto a este tipo de textos. Los docentes se limitan a trabajar la escritura a través de ejercicios motrices de reproducción de textos. A pesar de que los padres de familia consideran a la escritura como un medio de expresión delegan a la escuela la responsabilidad de trabajarla con sus hijos.

Con el problema definido, se llevó a cabo la construcción de cuatro preguntas de indagación, cuatro supuestos teóricos y cuatro propósitos que guiaron el diseño de la intervención, así como su aplicación de los cuales a continuación se muestran sólo los generales.

Pregunta de indagación: ¿Qué estrategias contribuyen a producir textos literarios (cuentos y poemas) en los estudiantes de 4° de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”?

Supuesto Teórico: La producción de textos literarios (cuentos y poemas), se logra mediante la aplicación de estrategias creativas y lúdicas desde el marco de Pedagogía por Proyectos, en los estudiantes de 4° de la Escuela Primaria “Jesús T. Acevedo”.

Propósito de Intervención: Que los estudiantes participen en la producción de textos literarios como cuentos y poemas.

### **3. Sustento Teórico**

El sustento teórico está conformado en tres apartados. El primero de ellos muestra un breve estado del arte, el cual consiste en mostrar cinco investigaciones relacionadas con la producción de textos literarios donde refieren estrategias de trabajo cooperativo y de producción de textos con los estudiantes para desarrollar sus competencias comunicativas.

La primera investigación, “Historia y Lenguaje, alumnos que leen y producen textos” por María Esther Torres Rivera, 2016, relata que la intervención tuvo el propósito de investigar cómo se da la construcción de textos en los adolescentes. Los estudiantes escogieron el texto (canciones o poemas) que quisieron producir, con base en el tema de la independencia de México, mediante la organización, el trabajo por equipos y la cooperación. Todas las canciones y los poemas se presentaron en público y por medio de la democracia se votó por un ganador.

Realizaron diversas escrituras y reescrituras, en donde ellos mismos se leían y se hacían comentarios para mejorar su trabajo (coevaluación). Trabajaron con herramientas como la silueta del texto, transcribieron a máquina sus producciones y ensayaron la lectura en voz alta para presentarlos en escena, hubo canciones con pista, declamaciones, dramatizaciones y lecturas en voz alta.



Como resultado, los poemas y las canciones que se obtuvieron fueron creadas por el gusto e interés de los estudiantes, se promovió el trabajo colaborativo y trabajaron las competencias de lectura, escritura y la producción de textos históricos. Tuvo una duración de cuatro sesiones, los estudiantes escribían en secreto ya que ningún otro equipo debía de conocer su trabajo. Tanto los estudiantes como la maestra se repartieron actividades, ellos las de producir en equipos y organizarse para presentar su trabajo y la maestra de ser la guía del proyecto y la secretaria de intervención en las votaciones.

La segunda investigación fue “La producción de cuentos fantásticos en el grupo 1° B en la Escuela Secundaria Diurna 276 Juventino Rosas Cadenas, turno matutino en Tlalpan, Ciudad de México”. Su autor es el maestro Xavier Gaona López, (2016).

La investigación, consistió en llevar a cabo siete proyectos de acción. “Escribiendo cuentos” dio la apertura a que los niños decidieran qué querían escribir con base en sus intereses; utilizando las fechas cercanas al día de muertos, se inclinaron por cuentos de terror y suspenso. El maestro utilizó diversas estrategias como interrogar textos, construir síntesis, elaborar siluetas, así mismo se apoyó de estrategias de Rodari: “Un cuento para jugar”, “El binomio fantástico”, entre otras.

Los resultados que arrojó fueron de corte cualitativo, pues el grupo fue más participativo, cooperativo, expuso sus puntos de vista con sinceridad y de forma asertiva, mostraron entusiasmo e interés en actividades que tienen que ver con lectura y escritura. Con respecto a la producción de textos, los jóvenes mostraron un avance en cuanto a la estructura de cuentos: inicio, desarrollo, clímax y final, así como la presencia de personajes principales y secundarios, y el uso de las letras mayúsculas.

La tercera investigación se titula “Producción de textos informativos, en quinto grado de la escuela primaria Sor Juana Inés de la Cruz”. Fue realizada por la maestra Anabel López López (2013). La intervención tuvo una duración de cuatro meses y se trabajaron ocho proyectos, creados desde el interés de los niños, estos los llevaron a la producción de textos informativos, literarios, expositivos e instructivos,

los cuales fueron evaluados con los siguientes rubros: lista de cotejo, observación directa, contratos individuales, trabajos de los niños, carpeta de metacognición y contratos colectivos.

Como resultado, los niños desarrollaron el gusto por la lectura y la escritura, se hicieron más responsables y cumplieron con los compromisos que adquirirían en las diferentes actividades que a cada uno le correspondía, desarrollaron su expresión oral y comunicación de ideas,

La cuarta investigación se tituló “Había una vez el cuento de unca acabar. Libros rústicos con cuentos escritos por los niños”, dirigida por la maestra Rosario Rivera Cruz (2016), con el propósito inicial de fomentar el placer por la lectura y la escritura.

El proyecto tuvo una duración de cuatro meses y estuvo conformado por 15 sesiones en las cuales se trabajaron diversas estrategias de lectura y producción de textos: cuentos y poemas. Las estrategias que trabajó la autora en esta investigación son: escribir finales de cuentos a partir de libros leídos, leer cuentos de manera libre, intercambiar cuentos traídos desde casa, siendo diferentes a los de la biblioteca escolar y la construcción de libros por parte de los niños y con ayuda de los padres de familia. Los resultados que arrojó esta investigación fueron que los niños encontraron el placer al leer y escribir textos que llamaban su atención

La última investigación llamada, “Poesía de niños. La experiencia práctica con los niños de tercer grado de educación primaria”, (2011). Sus autoras son: Fabiola Facio Vázquez e Ivonne Romero. Esta investigación se llevó a cabo mediante un proyecto, el cual estuvo conformado por seis etapas realizadas en 11 sesiones, tuvo una duración de dos meses. Algunas de las actividades que se llevaron a cabo fueron el acercamiento a los poemas por medio de lecturas, cantos, juegos de rondas infantiles, identificar sentimientos y emociones al leer y producir poemas, el intercambio de poemas para el día del amor y la amistad a través del buzón escolar. Dentro de los resultados que se obtuvieron en este proyecto fueron que los niños expresaban sus sentimientos a través de la producción de poemas los cuales compartieron con la comunidad escolar. Se dieron cuenta que son capaces de crear

versos y poemas para expresarse de diferentes formas (oral y escrita), se prestaron a cantar y jugar rondas que son parte de la poesía y a los cuales se creían ajenos por ser “canciones viejas”.

Las aportaciones con respecto a los procesos de escritura, desarrollo de competencias y producción de textos se retomaron de algunos autores como: Cassany (1999), Lerner (2004), Nemirovsky (1999), Domingo Arguëlles (2005) entre otros.

En palabras de Cerrillo (2016:129) “La escritura es un proceso cognitivo de producción de significados por medio de la selección y ordenación de informaciones y de la generación o formulación de ideas; un proceso que es complejo...” Los objetivos de escribir son diversos y depende del autor o la persona que lo haga. En el acto de escribir los autores aprenden sobre sí mismos, sobre su mundo, lo que piensan y conocen ya que se sumergen en sus pensamientos, en ordenar sus ideas para que, por medio de líneas escritas, el público conozca qué es lo que el autor quiere expresar.

Escribir cede el poder a que el lector conozca las percepciones propias del autor en cuanto algún sentido; personal, laboral o simplemente da a conocer su pensamiento.

Gómez Palacio (1995), refiere que en ocasiones se tiene la idea incorrecta de que la escritura tiene como única finalidad comunicarse y expresarse con alguien más, sin embargo, uno escribe con diferentes propósitos: para sí mismo, para no olvidar algo, para conocerse, como desahogo respecto a lo que piensa o inquieta.

“Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas competencias intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación” (Cassany, 1999:26). Escribir tiene sentido para expresar algo que no se puede hacer de forma oral, o bien algo que se desee hacer de forma permanente; consiste en aprender a utilizar las palabras para que tengan un significado. Es la habilidad lingüística más compleja porque exige destrezas, no sólo como autor sino también como lector.

El último de los apartados que integran el sustento *teórico es Pedagogía por Proyectos* la cual es una propuesta pedagógica que se ha venido investigando y poniendo en práctica desde 1970, bajo la idea de mejorar significativamente la calidad y la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta propuesta ayuda a formar niños capaces de comprender textos completos, “interrogándolos”, promoviendo su capacidad de identificar, utilizar y sistematizar estrategias para construir su significado; estimular la comprensión y producción de variedad de textos distinguiéndolos por su función y funcionamiento y facilitar que lean y produzcan textos en situaciones de verdad.

Es una estrategia formativa permanente que permite romper con el modelo de la escuela tradicional y con los roles de maestros y estudiantes, está destinada a permitir que los niños tomen el control de su vida escolar y su aprendizaje, se crea una relación diferente entre docente y estudiantes, ya que se pone en práctica la “democracia”, quitando el papel del profesor como la persona que dictamina vertical y autoritariamente qué, cómo y cuándo se aprende.

Estos aportes teóricos permiten valorar el proceso de construcción del aprendizaje ya que las actividades y sucesos que pasan dentro del aula adquieren un significado dentro de la vida del estudiante, el niño produce su propio aprendizaje significativo, desarrollan su pensamiento crítico con los diversos tipos de texto a los que se encuentran.

#### **4. Metodología de la Intervención Pedagógica**

La Intervención Pedagógica se inició el día 29 de noviembre de 2018 y finalizó el 31 de mayo de 2019 en la escuela primaria ya mencionada, con 27 estudiantes de 4° “A” entre 9 y 10 años. Pedagogía por proyectos, parte de una pregunta abierta con los niños: ¿Qué quieren que hagamos juntos durante este tiempo? Se busca que el niño aporte actividades de su interés para realizar en el proyecto, se elabora un contrato de aprendizaje en el cual los niños enlazan su proyecto de interés a los contenidos curriculares de diversas asignaturas, haciendo un trabajo transversal. Se

construyeron cuatro proyectos con base en las necesidades e intereses del grupo, cada proyecto con duración diferente.

El primer proyecto titulado “Pequeños científicos” fue el que abrió pauta para trabajar en un ambiente de cooperación y organización dándole voz y participación los niños en las decisiones que tomaron respecto a las actividades que se llevaron a cabo, cabe destacar que los experimentos que se realizaron en este proyecto fueron: hacer burbujas de jabón y slime. En este proyecto se obtuvieron como productos textos informativos e instructivos.

El segundo proyecto denominado “pequeños cupidos” fue el que impulso la creatividad a la producción de textos literarios como son los poemas. Aprovechar la festividad del día del amor y la amistad, así como el interés de los niños, abrió camino a una gran producción de cartas y textos elaborados por los propios estudiantes dirigidos hacia destinatarios reales (juego del amigo secreto con el otro grupo).

El tercer proyecto denominado “Pequeños campeones” impulsó a los niños a organizar un torneo de futbol y proyectarse en una novela que leímos juntos llamada “Pateando lunas” en donde los niños se sintieron los protagonistas de la historia imitando algunas acciones entre ellas la elaboración de poemas, realizar porras, hasta preparar un torneo de futbol con el grupo contrario.

El último proyecto y más largo se llamó “pequeños autores” en donde los niños realizaron un cuento dándole continuidad a la novela que leyeron en el proyecto anterior “Pateando lunas 2”, de forma grupal, realizamos una carta para expresar al autor del libro, la emoción con la cual leyeron su obra y el impacto que dejó en ellos.

Es necesario resaltar que se enfatiza los textos literarios, (cuento y poema) pero al aplicar Pedagogía por Proyectos, se abordan los textos que el proyecto requiere y que son del interés es por eso que se producidos también textos informativos como la carta y los instruccionales como el instructivo. Así mismo Pedagogía por proyectos propone una vida cooperativa, donde los estudiantes están en constante actividad, fortaleciendo la comunicación, ser lector, escritor, ejercitan su autonomía y fortalecen

su personalidad. Esta propuesta didáctica ha dado lugar a que no sólo se trabaja la producción de textos, también la expresión oral, la creatividad, los niños aprendan y le pierdan miedo a dar su opinión, expresar sus ideas ante diversas circunstancias reales de la vida cotidiana en el aula.

Fecha	Proyecto	Texto leído o interrogado	Texto producido
03-12-2018 18-01-2019	“Pequeños científicos”	-Instructivo para hacer un lapicero. -Instructivo para hacer un cometa.	- Silueta del instructivo. - Instructivo para hacer slime. - Instructivo para hacer burbujas. - Folleto informativo
30-01-2019 14-02-2019	“Pequeños cupidos”	-Poemas “Cultivo una rosa blanca” y “El caracol”, -Cartas de los libros de geografía	- Silueta del poema - Poemas propios - Silueta de la carta - Cartas de amistad
25-02-2019 08-03-2019	“Pequeños campeones”	-Investigación sobre el futbol. -Invitaciones a diferentes reuniones. -Lectura del libro “Pateando lunas”	-Silueta de la invitación -Porras de 4 estrofas con rimas. -El poema del gordo -Escritura del final del cuento
29-04-2019 17-05-2019	“Pequeños autores”	-Cuento Garbancito -Cuento Hansel y Gretel -Video cuento Ramón Preocupón	-Silueta del cuento -Cuento (2da parte) de pateando lunas. -Carta a Roy Berocay. -Poema al gordo de Mayte

## 5. Resultados

Para trabajar los textos literarios, es necesario que los estudiantes tengan un acercamiento a ellos, que conozcan su estructura, el estilo, el lenguaje utilizado, la silueta de los diversos tipos de textos que se sientan familiarizados, con la finalidad de considerar sus elementos al momento de producirlos. Los niños conocieron que los textos, no sólo se quedan guardados en sus cuadernos, que salen de ahí que viajan, que tienen destinatarios reales y que llevan un mensaje. Que los niños produzcan textos funcionales para su vida, les permite hacer más sencillo el proceso de construcción de su propia escritura, aprenden a leerse, releerse, corregirse

constantemente, y escribir una y otra vez (sin fastidio) hasta que observan que sus textos están listos para poder viajar.

Para observar resultados, se requiere de cambios, el docente debe transformar su práctica, ceder el poder de ser el único que decida qué actividades quiere trabajar y la forma de hacerlas, se tiene que convertir en mediador capacitado de dirigir y crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes construyan sus aprendizajes.

Durante la elaboración de cada texto producido en estos proyectos, se puede percatar el avance y el compromiso de los niños. El facilitarles herramientas como las siluetas, el aprender a interrogar textos, realizar estrategias creativas como ensalada de cuentos, escritura libre, el diario de grupo y la lectura y familiarización con diferentes materiales, hizo que los estudiantes conocieran diversos tipos de textos sin temerles o sentirse fastidiados por la escritura. Los instructivos elaborados en un primer proyecto tuvieron como destinatario real a los niños a los cuales se les entregaron, en las cartas del segundo proyecto, me permitieron percatar que a los niños les gusta escribir para ser leídos, las cartas que elaboraban para el “amigo secreto” contenían mucha información y expresión de sentimientos, contaban aspectos de su vida, gustos e intereses. Cabe recordar que desde el segundo proyecto se comenzaron a escribir poemas, apoyándose de la herramienta de la silueta, al inicio se les dificultó un poco entender lo que es un verso y una rima, pero al estar trabajándolos constantemente, cuando realizaron su “poema al gordo” en el proyecto tres, los niños ya tenían mayor facilidad al producir. La carta que se produjo a Roy Berocay en el proyecto cuatro, no fue tan complicada de realizar porque ya se tenía un conocimiento previo al momento de escribir las cartas que enviaron a su amigo secreto en el proyecto dos.

Al inicio de las producciones, había muchas dudas e inquietud de cómo empezar a escribir, ya que se tenía poco acercamiento con los textos y se desconocían las características que los componen, sin embargo, a partir del proyecto tres y cuatro en donde se ve la mayor producción de textos literarios como cuentos y poemas, se aprecia más avance en las producciones.

A continuación, se presentan los cuadros recapitulativos con la evaluación de los cuatro proyectos trabajados.

**Figura 30. Cuadro recapitulativo de la competencia: elabora instructivos con sus características**

D= Destacado      S= Suficiente      I= Insuficiente

NOMBRES	El instructivo tiene título	Tiene materiales organizados en viñetas	El instructivo tiene indicaciones numeradas	Las instrucciones tienen verbos en infinitivo o modo imperativo	El instructivo tiene imágenes
27. José Luis	D	D	D	D	D
28. Héctor Miguel	S	S	S	S	S
29. Fernanda Sofia	S	D	D	S	D
30. Derek Eduardo	D	D	D	D	D
31. Cristian Andrés	S	S	S	S	S
32. Brisa Sofia	S	S	S	S	S
33. Citlali	S	S	S	S	D
34. Annette Amaya	D	D	S	S	D
35. Owen	D	D	D	D	D
36. Fátima	D	D	D	D	D
37. Yuliana Ixchel	D	D	D	D	D
38. Julieta	D	S	D	S	S
39. Sahori Donají	D	D	D	D	D
40. Axel Zaid	S	D	D	S	S
41. Mitzi Marlene	D	S	D	D	D
42. Gloria Renata	D	D	D	D	D
43. Marlon Alberto	S	D	D	D	D
44. Pamela Jocabeth	S	D	D	D	D
45. Ares Alexander	D	D	D	D	D
46. José Miguel	S	S	S	I	I
47. Melissa	D	D	D	D	D
48. Melanie Aylene	D	S	S	D	D
49. Alondra Turilla	S	S	D	D	D
50. Mónica Zoé	D	D	D	D	D
51. José Ramón	D	S	D	D	D
52. Matt Sebastián	S	S	S	D	D

Durante este texto que obtuvieron como producto del proyecto 1, los niños se apoyaron mediante diversas herramientas, entre ellas, la, silueta del texto, la cual obtuvieron tras interrogar diversos instructivos y conocer las partes que lo conforman y resaltar estas características, escribiéndolas en su cuaderno, repasándolas



constantemente de forma oral, esto con el fin de que se sintieran más cercanos a estos textos y pudieran realizar su propio instructivo.

**Figura 31. Cuadro recapitulativo de la escala de apreciación actitudinal del proyecto 1**

N= Nunca

A= Alguna vez

CS= Casi Siempre

S= Siempre

NOMBRES	¿Mantengo buenas relaciones con mis compañeros?	¿Respeto las ideas y aportaciones de los demás?	¿Colaboré en todas las actividades del	¿Adapto mis opiniones a las decisiones mayoritarias o consenso?	¿Trabajé en equipo en las diversas actividades del proyecto?	¿Propuse ideas para las actividades que	¿Cumplí con las responsabilidades que me tocaban en el contrato colectivo?
1. José Luis	S	S	S	S	S	CS	S
2. Héctor Miguel	CS	S	CS	S	CS	AV	CS
3. Fernanda Sofia	CS	CS	CS	S	CS	AV	S
4. Derek Eduardo	S	S	S	CS	CS	CS	CS
5. Cristian Andrés	CS	AV	AV	S	CS	CS	AV
6. Brisa Sofia	CS	AV	CS	S	AV	CS	AV
7. Citlali	AV	CS	CS	CS	S	S	S
8. Annette Amaya	CS	AV	CS	CS	S	S	S
9. Owen	S	S	S	S	S	S	S
10. Fátima	S	S	S	CS	S	S	S
11. Yuliana Ixchel	S	S	S	CS	S	S	S
12. Julieta	S	S	S	S	S	S	S
13. Sahori Donají	S	S	S	S	S	S	S
14. Axel Zaid	S	S	CS	CS	S	S	AV
15. Mitzi Marlene	S	S	S	S	S	S	S
16. Gloria Renata	S	S	S	S	S	S	S
17. Marlon Alberto	S	S	S	S	S	S	S
18. Pamela	S	S	S	S	S	S	S
19. Ares Alexander	CS	S	S	S	CS	AV	AV
20. José Miguel	AV	AV	AV	AV	CS	CS	CS
21. Melissa	S	S	S	S	S	S	S
22. Melanie Aylene	S	S	S	CS	S	CS	CS
23. Alondra Turilla	S	S	S	CS	CS	CS	S
24. Mónica Zoé	S	S	S	S	S	S	S
25. José Ramón	S	S	S	CS	CS	S	S
26. Matt Sebastián	CS	CS	S	S	S	AV	AV

La vida cooperativa en el aula rendía frutos, pues el grupo cada vez iba siendo más unido y organizado, los niños tomaban responsabilidades y ejercían sus roles con compromiso,

aprendíamos a comunicarnos, tomar acuerdos y respetarlos, así como las opiniones y las diferencias que llegaban a surgir en el grupo.

Figura 32. Cuadro recapitulativo de la lista de cotejo del proyecto 1

NOMBRES	Investigación de cómo hacer slime	Investigación de cómo hacer un folleto	Investigación de cómo hacer un instructivo	Silueta del instructivo	Ficha para el cuadernillo de verbos	Traer material completo y hacer burbujas en el salón	Traer material completo y hacer slime en el salón	Hacer el instructivo de las burbujas de jabón (hojas de color)	Hacer el instructivo del slime (hojas de color)	Clasificar los materiales de los experimentos en cuadros	Hacer folletos	Trabajar con los compañeros de 4° B	Hacer tablas y graficas de barras con la información de las encuestas
1. José Luis	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
2. Héctor Miguel	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
3. Fernanda Sofía	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
4. Derek Eduardo	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
5. Cristian A	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
6. Brisa Sofia	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI
7. Citlali	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
8. Annette A	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
9. Owen	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
10. Fátima	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
11. Yuliana Ixchel	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
12. Julieta	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
13. Sahori Donají	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
14. Axel Zaid	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO
15. Mitzi Marlene	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
16. Gloria Renata	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
17. Marlon Alberto	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
18. Pamela	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
19. Ares A	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
20. José Miguel	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
21. Melissa	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
22. Melanie Aylina	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
23. Alondra Turilla	SI	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI
24. Mónica Zoé	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
25. José Ramón	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
26. Matt Sebastián	NO	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI

Cuando los niños autoevalúan sus proyectos a través de un instrumento, en este caso, una lista de cotejo, pueden comparar con sus compañeros quién cumplió con las actividades y cuáles les faltaron, comparando su avance o compromiso con los demás miembros del grupo.

**Figura 33. Cuadro recapitulativo de la autoevaluación sobre la producción de poemas**

<b>NOMBRES</b>	Conozco las características de un poema	Conozco los tipos de rima: consonante y asonante	Escribo versos con 4 estrofas	Uso rimas al escribir poemas	Expreso mis sentimientos en los poemas que escribo	Comparto mis poemas con mis compañeros	Cumplí con mis investigaciones de poemas	Hice la silueta del poema	Hice la papiroflexia del corazón	Escribí cartas a mi amigo secreto	Hice mi primera escritura del poema	Hice un poema con la herramienta de " Mi palabra "	Hice mi obra maestra de mi poema en un cartel
1. José Luis	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
2. Héctor Miguel	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
3. Fernanda Sofia	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
4. Derek Eduardo	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
5. Cristian Andrés	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	NO	SI
6. Brisa Sofia	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
7. Citlali	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
8. Annette Amaya	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
9. Owen	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
10. Fátima	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
11. Yuliana Ixchel	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
12. Julieta	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
13. Sahori Donají	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
14. Axel Zaid	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI
15. Mitzi Marlene	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
16. Gloria Renata	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
17. Marlon Alberto	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
18. Pamela	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
19. Ares Alexander	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI
20. José Miguel	SI	NO	NO	SI	SI	SI	NO	SI	NO	SI	SI	NO	SI
21. Melissa	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
22. Melanie Ayline	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
23. Alondra Turilla	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI
24. Mónica Zoé	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
25. José Ramón	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
26. Matt Sebastián	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO	SI

Este instrumento de evaluación fue muy importante ya que los estudiantes son honestos en cuestión de mencionar que actividades cumplieron y cuáles no dentro del proyecto. Realizando un análisis y reflexión de las actividades que les hicieron falta y asumen mayor compromiso de que en el próximo proyecto cumplirán con la mayoría de las actividades.

**Figura 34. Cuadro recapitulativo de la escala de apreciación actitudinal del proyecto 2**

N= Nunca      A= Alguna vez      CS= Casi Siempre      S= Siempre

NOMBRES	¿Mantengo buenas relaciones con mis compañeros?	¿Respeto las ideas y aportaciones de los demás?	¿Colaboré en todas las actividades del proyecto?	¿Adapto mis opiniones a las decisiones mayoritarias o consenso?	¿Trabajé en equipo en las diversas actividades del proyecto?	¿Propuse ideas para las actividades que hicimos?	¿Cumplí con las responsabilidades que me tocaban en el contrato colectivo?
1. José Luis	S	S	S	S	S	CS	S
2. Héctor Miguel	CS	S	S	S	S	S	CS
3. Fernanda Sofia	CS	S	S	S	S	S	S
4. Derek Eduardo	S	S	S	CS	S	S	CS
5. Cristian Andrés	CS	S	S	S	S	S	CS
6. Brisa Sofia	S	S	S	S	S	S	CS
7. Citlali	S	S	S	S	S	S	S
8. Annette Amaya	CS	S	S	S	S	S	S
9. Owen	S	S	S	S	S	S	S
10. Fátima	S	S	S	CS	S	S	S
11. Yuliana Ixchel	S	S	S	CS	S	S	S
12. Julieta	S	S	S	S	S	S	S
13. Sahori Donají	S	S	S	S	S	S	S
14. Axel Zaid	S	S	S	CS	S	S	CS
15. Mitzi Marlene	S	S	S	S	S	S	S
16. Gloria Renata	S	S	S	S	S	S	S
17. Marlon Alberto	S	S	S	S	S	S	S
18. Pamela	S	S	S	S	S	S	S
19. Ares Alexander	CS	S	S	S	S	S	CS
20. José Miguel	S	S	AV	CS	CS	S	CS
21. Melissa	S	S	S	S	S	S	S
22. Melanie Aylene	S	S	S	S	S	S	CS
23. Alondra Turilla	S	S	S	S	S	S	S
24. Mónica Zoé	S	S	S	S	S	S	S
25. José Ramón	S	S	S	S	S	S	S
26. Matt Sebastián	CS	S	CS	S	S	S	CS

Al saber que después de un proyecto, los niños se iban a autoevaluar analizando que cosas hicieron y cuáles les faltaron, los orillaba a tener un mayor compromiso dentro de las actividades a participar más y expresar sus ideas. La mayoría proponía ideas acerca de lo que querían trabajar sin miedo a no ser escuchados, se pudo observar que abundan los “casi siempre” y “siempre”, pues ya estaban más familiarizados al trabajo por proyectos.

**Figura 35. Cuadro recapitulativo de la competencia: produce poemas considerando las características de ese tipo de texto con la intención de expresar sus emociones**

N= Nunca    A= Alguna vez    CS= Casi Siempre    S= Siempre

NOMBRES	Conozco las características de un poema: título, rima consonante asonante, estrofas de 4 versos, nombre del autor.	Conozco las diferencias entre la rima asonante y consonante	Escribo estrofas 4 versos	Empleo rimas en los poemas que escribo y porras que escribi	En los poemas, escribo palabras que expresen mis sentimientos	Me gusta compartir mis poemas con mis compañeros
1. José Luis	S	S	S	S	S	S
2. Héctor Miguel	CS	CS	CS	CS	S	S
3. Fernanda Sofia	CS	S	S	CS	S	S
4. Derek Eduardo	S	S	CS	S	S	S
5. Cristian A	CS	S	S	S	S	S
6. Brisa Sofia	AV	S	AV	S	S	S
7. Citlali	S	CS	S	S	S	S
8. Annette Amaya	CS	CS	CS	S	S	S
9. Owen	S	S	S	S	S	S
10. Fátima	S	S	S	CS	S	S
11. Yuliana Ixchel	S	S	S	CS	S	S
12. Julieta	S	S	S	S	S	S
13. Sahori Donají	S	S	S	S	S	S
14. Axel Zaid	S	S	CS	CS	S	S
15. Mitzi Marlene	S	S	S	S	S	S
16. Gloria Renata	S	S	S	S	S	S
17. Marlon Alberto	S	CS	S	S	S	S
18. Pamela	S	S	S	S	S	S
19. Ares A.	CS	S	S	S	S	S
20. José Miguel	S	S	AV	CS	CS	S
21. Melissa	CS	S	S	S	S	S
22. Melanie Aylene	CS	S	S	S	S	S
23. Alondra Turilla	CS	S	CS	S	S	S
24. Mónica Zoé	S	S	S	S	S	S
25. José Ramón	S	S	S	S	S	S
26. Matt Sebastián	CS	S	CS	S	S	S

Los niños realizaban un análisis profundo acerca de lo que iban aprendiendo con los proyectos, sabían qué aprendizajes habían adquirido y cuáles necesitaban consolidar. Algunos ya identificaban las rimas y como expresar sus sentimientos a través de los poemas. Poco a poco se fueron familiarizando con los textos narrativos-literarios hasta producirlos cada vez con menos esfuerzo y mayor naturalidad.

**Figura 36. Cuadro recapitulativo de las características del cuento**

<b>NOMBRES</b>	<b>Situación inicial</b>	<b>Personajes principales</b>	<b>Problema o nudo</b>	<b>Desarrollo del cuento</b>	<b>Personajes secundarios</b>	<b>Situación final</b>
1. <b>José Luis</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
2. <b>Héctor Miguel</b>	SI	SI	SI	NO	SI	NO
3. <b>Fernanda Sofia</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
4. <b>Derek Eduardo</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
5. <b>Cristian Andrés</b>	SI	SI	SI	NO	SI	NO
6. <b>Brisa Sofia</b>	SI	SI	SI	SI	SI	NO
7. <b>Citlali</b>	SI	SI	NO	SI	SI	SI
8. <b>Annette Amaya</b>	SI	SI	SI	NO	SI	SI
9. <b>Owen</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
10. <b>Fátima</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
11. <b>Yuliana Ixchel</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
12. <b>Julieta</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
13. <b>Sahori Donají</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
14. <b>Axel Zaid</b>	SI	SI	NO	SI	SI	SI
15. <b>Mitzi Marlene</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
16. <b>Gloria Renata</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
17. <b>Marlon Alberto</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
18. <b>Pamela</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
19. <b>Ares Alexander</b>	SI	SI	NO	SI	SI	NO
20. <b>José Miguel</b>	SI	NO	NO	SI	SI	SI
21. <b>Melissa</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
22. <b>Melanie Aylene</b>	SI	SI	SI	SI	NO	SI
23. <b>Alondra Turilla</b>	SI	SI	NO	SI	SI	NO
24. <b>Mónica Zoé</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
25. <b>José Ramón</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI
26. <b>Matt Sebastián</b>	NO	SI	NO	SI	NO	SI

Al trabajar constantemente los cuentos, los estudiantes identifican con mayor facilidad sus características y las partes que los componen, desde identificar los personajes principales hasta el inicio, nudo y desenlace del cuento.

**Figura 37. Cuadro recapitulativo de competencias: produce cuentos fantásticos en los que existe inicio, nudo, desenlace y autor apoyados en diversas estrategias lúdicas y creativas.**

D= Destacado    S= Suficiente    I= Insuficiente

NOMBRES	1. Conoce todas las partes de un cuento: inicio, desarrollo, nudo y desenlace.	2. Identifica la secuencia temporal y causal de las acciones de sus cuentos.	3. Construye cuentos fantásticos empleando un repertorio léxico amplio.	4. Corrige su propio texto para que tenga coherencia y cohesión.	5. Construye cuentos creativos en los que expresa su imaginación.	6. Comparte con su comunidad escolar, los cuentos que produce.
1. José Luis	D	D	D	D	D	D
2. Héctor Miguel	S	S	D	S	S	S
3. Fernanda Sofía	S	D	D	S	D	S
4. Derek Eduardo	D	D	D	D	D	D
5. Cristian Andrés	S	S	S	S	S	S
6. Brisa Sofía	S	S	S	S	S	S
7. Citlali	S	S	S	D	D	D
8. Annette Amaya	D	D	S	S	D	D
9. Owen	D	D	D	D	D	D
10. Fátima	D	D	D	D	D	D
11. Yuliana Ixchel	D	D	D	D	D	D
12. Julieta	D	D	D	S	S	D
13. Sahori Donají	D	D	D	D	D	S
14. Axel Zaid	D	D	D	S	S	D
15. Mitzi Marlene	D	D	D	D	D	D
16. Gloria Renata	D	D	D	D	D	S
17. Marlon Alberto	D	D	S	D	S	S
18. Pamela	D	D	D	D	D	D
19. Ares Alexander	D	D	D	D	D	D
20. José Miguel	S	S	S	I	I	S
21. Melissa	D	D	D	D	S	S
22. Melanie Aylene	D	S	S	D	S	S
23. Alondra Turilla	D	S	D	D	S	S
24. Mónica Zoé	D	D	D	D	D	D
25. José Ramón	D	D	D	D	D	D
26. Matt Sebastián	S	S	S	S	S	S

Ahora no sólo los niños conocían e identificaban las características del cuento, también producían sus propios cuentos sin desatender estas características ya que los escribían incluyendo las partes completas. Se puede apreciar que la mayoría de los niños tienen “Destacado” y “Suficiente” pues las producciones de sus textos, aunque fueran cortos, tenían las características completas.

El trabajo que se llevó a cabo durante este ciclo escolar a través de la metodología de Pedagogía por Proyectos fue una forma nueva de descubrir que se puede enseñar y aprender todos juntos partir de un colectivo y partiendo de las necesidades gustos e intereses de los estudiantes.

Es sorprendente conocer una nueva forma de enseñar y descubrir nuevas prácticas educativas a través de la independencia y la autonomía. Darles la libertad a los niños a qué decidan que quieren aprender y cómo lo quieren hacer.

Uno de los grandes cambios observables fue un grupo mucho más participativo, desenvuelto para hablar, expresar sus dudas, inquietudes e inconformidades, defensor de sus puntos de vista, investigador y comprometido en las actividades correspondientes en cada proyecto. Un grupo de niños críticos y reflexivos, analíticos de sus aciertos y de sus áreas de oportunidad. Aprendieron a trabajar en equipo, a corregirse, a escucharse y respetar la opinión de los demás a pesar de que no fuera acorde con la de ellos.

En cuestión de producción de textos, poco a poco nos fuimos preparando a tener el hábito de producir, desde el diario de clase, la corrección en conjunto, las estrategias propuestas por Gianni Rodari, hasta aprender juntos a interrogar textos, obtener siluetas y herramientas que nos fueron útiles para expresar sentimientos y emociones de forma escrita, a través de poemas, cuentos y cartas, identificar las características de estos textos, coherencia y cohesión al escribir.

Como resultado de esta intervención fue un grupo autónomo, independiente, participativo, expresivo y comprometido con el trabajo que se realizó dentro y fuera de clase, un grupo que tomaba decisiones en conjunto y llegaba acuerdos a través de la asamblea. Aprendimos a producir textos narrativos-literarios que era la



problemática que se localizó a inicio de curso, estos textos los construimos con base en los intereses de los niños, resolviendo dudas, corrigiendo de forma grupal y retroalimentado nuestras dudas e inquietudes. Los textos producidos por los niños algunos cortos algunos largos fueron resultado de un trabajo constante de reescrituras y correcciones con el fin de que ellos fueran autores de sus propios textos, que vieran la importancia de escribir para alguien, de sentirse leídos y conocidos a través de la forma escrita.

El niño descubrió el interés, el placer y los beneficios de la expresión escrita: el poder de los signos gráficos, la creación de cuentos e historias (la imaginación, el humor, la diversión, etc.), la posibilidad de comunicarse a distancia, con destinatarios reales. Los estudiantes la pasaron bien escribiendo, lo que les gustaba escribir, apreciando sus producciones, no sólo se motivó al alumno a escribir, se desarrollaron sus intereses fomentando también el hábito de la lectura.



## CONCLUSIONES

La producción de textos es algo más allá que el ejercicio de escribir. Consiste en un proceso cognitivo complejo en el cual se ven reflejados los aprendizajes, sentimientos, pensamientos, que posee el estudiante para comunicar un mensaje, elaborar un texto acompañado de la coherencia y cohesión de las palabras. Es un proceso que se adquiere con la práctica constante y aún mejor, si el estudiante se siente motivado para escribir, sabiendo que sus productos tendrán un destinatario real y sus textos serán leídos. A continuación, se presentan las conclusiones que se obtuvieron al trabajar la propuesta de Pedagogía Por Proyectos con la producción de textos narrativos-literarios.

- La dificultad que presentaron los estudiantes de cuarto grado “A” de la escuela primaria “Jesús T. Acevedo” fue producir textos literarios: cuentos y poemas, para ello, se trabajaron diversas estrategias lúdicas como la creación de la Biblioteca del Aula, la correspondencia interescolar con los estudiantes del cuarto grado, grupo “B” y un periódico mural elaborado por la comisión de estudiantes los cuales rotaban dicha comisión cada mes , así como actividades creativas de Gianni Rodari, (ensalada de cuentos, caperucita roja en helicóptero y cambiemos el final) para ir desarrollando el ejercicio de escribir con sentido, para ser leídos, para ser escuchados, para tener destinatarios vivos, reales y de diferente público.
- Para que los niños y niñas pudieran construir sus propios cuentos y poemas, fue necesario involucrarlos mediante el acercamiento constante a este tipo de textos en el marco de proyectos surgidos desde su interés y necesidades con estos textos narrativos-literarios, que conocieran su estructura y sus características.
- Se investigaron y leyeron varios ejemplos de cuentos, entre ellos “Pateando lunas”, Pulgarcito, Ramón preocupón y poemas como “Cultivo una rosa blanca”, “El caracol”, “No te rindas”. A través de Pedagogía por Proyectos se

interrogaron textos para conocer su contenido, la fase de la preparación para el encuentro con el texto, la confrontación de ideas y la evaluación metacognitiva y metalingüística, se elaboraron herramientas como la silueta de poemas, y cuentos y otros que sin ser narrativos-literarios surgieron en la necesidad de trabajar los proyectos, tal es el caso de las cartas y los instructivos.

- A través de la lectura de cuentos y textos literarios como la novela de “Pateando lunas”, Pulgarcito, Ramón preocupón, y de las estrategias de Rodari entre ellas, ensalada de cuentos, caperucita roja en helicóptero y cambiemos el final, los estudiantes conocieron las características de este tipo de textos, identificaron que los cuentos tienen planteamiento, nudo y desenlace, la importancia de las secuencias temporales en los textos para darle coherencia al texto , y los personajes principales y secundarios que caracterizan a cada uno.
- Con la práctica constante de la producción de textos narrativos- literarios, las reescrituras, la maqueta, y las obras maestras, el ejercicio constante de la corrección en conjunto, donde los estudiantes observaran sus errores y pudieran corregirse de forma autónoma o bien entre pares, se fueron puliendo aspectos de la escritura como la coherencia en sus textos, la cohesión y ampliaron el repertorio de su léxico y uso de signos de puntuación.
- Acercar a los estudiantes a textos poéticos “Cultivo una rosa blanca”, “El caracol”, “No te rindas”, rimas y coplas, leyendo y escribiendo a través de la práctica constante con el apoyo de herramientas como la silueta y ejercicios, tuvo como consecuencia que los niños identificarán la estructura de los poemas (título, autor, versos, estrofas, imágenes) y sus características versales como la rima.

- Trabajar la producción de textos como objeto de estudio, desde la mirada de Pedagogía por Proyectos, y el hacer partícipe a los padres de familia en las diferentes actividades, ha propiciado que tengan una visión más extensa sobre la importancia de las palabras, el sentido que denotan y que la responsabilidad de atender la producción de textos no sea una tarea exclusiva de la escuela. Los niños se han percatado que cuentan con la libertad de escribir, de producir, de hacerse notar a través de las líneas, tener la libertad de expresión a través de la palabra escrita.
- Apoyarse de estrategias para producir textos literarios, es fundamental para desarrollar poco a poco la habilidad del estudiante como productor. Estas estrategias pueden ser lúdicas y creativas como las ya mencionadas anteriormente, apoyadas en la propuesta de Pedagogía por Proyectos, que permitan orientar a los estudiantes sobre la estructura de los textos narrativos literarios y practicar con mayor facilidad y fluidez estos textos.
- Producir un texto puede ser una tarea complicada y un proceso largo que se tiene que desarrollar poco a poco, sin embargo, si se practica partiendo del interés de los estudiantes, puede favorecer en su motivación al escribir algo que deseen compartir y dar a conocer a un público, en este caso a sus compañeros, padres de familia y maestros.
- Producir un texto literario como un poema el cual requiera cumplir con una estructura versal y con las características que le corresponden y que además de eso, contenga sentimientos y emociones de los estudiantes, es pensar en algo ambicioso por qué se requiere el desarrollo de la sensibilidad del escrito que plasmará sus emociones en el texto y a la vez cuidará cumplir con las características del texto que produce. es un desafío que puede apoyarse con el acercamiento constante a estos textos, se trabajaron herramientas y

actividades que sensibilizaran a los estudiantes, en las cuales identificaron sus gustos, sentimientos e intereses que tienen como niños.

- La escritura libre y creativa, apoyada de diversas herramientas textuales, facilitó a los estudiantes la producción de poemas, logrando que identificaran con mayor facilidad rimas, escribir mayor cantidad de versos y se interesaron por buscar palabras (sinónimos) con algunos sentimientos y emociones que quisieran expresar para que sus rimas no fueran repetitivas.
- La producción de cuentos en estudiantes de 4º “A”, se favoreció cuando tuvieron un acercamiento lector y vivencial con estos textos narrativos, aprendieron a conocerlos, identificarlos en su estructura, narración y personajes que los caracterizan. El salir de la escuela, trasladar el aula a otros espacios como fue visitar la FILIJ (Feria Internacional del libro Infantil y Juvenil) y el apoyo de mediadores culturales como cuenta cuentos, rincones de lectura dentro del salón y actividades constantes y cotidianas a través de cuentos de su interés, facilitan la producción de estos textos narrativos.
- Es sorprendente ver como el trabajo de Pedagogía por Proyectos rindió frutos de forma natural, al lograr cumplir la competencia general que dio base a esta investigación. Haciendo un recuento de los logros obtenidos, el saber que los niños de cuarto grado produjeron textos literarios (cuentos y poemas), de manera auténtica, en equipo o individual por medio de estrategias creativas y lúdicas, para expresar comunicar sus ideas, intereses, necesidades y emociones en distintos contextos, poco a poco, donde fuimos aprendiendo y reaprendiendo juntos. Trabajar con proyectos y con niños, es trabajar con ellos y para ellos, donde no hay un rol específico para el estudiante y para el maestro, sino que todos tomamos el mismo valor en el aula para construir en conjunto el conocimiento.

- La primera competencia específica alcanzada fue producir poemas considerando las características de ese tipo de texto, con la intención de expresar sus emociones, en los cuales, los estudiantes conocieron las características de un poema, emplearon y diferenciaron los tipos de rima consonante y asonante, escribieron más de dos estrofas de cuatro versos, y compartieron sus poemas con sus compañeros, en voz alta y declamándolos el día del amor y la amistad.
- Otra de las competencias que se pudo cumplir fue producir cuentos fantásticos. A partir del acercamiento que tuvieron con estos textos y de las herramientas elaboradas en clase, construyeron cuentos creativos en los que expresa su imaginación, llevando un orden en inicio, desarrollo, nudo, desenlace y autor apoyándose de diversas estrategias lúdicas y creativas para compartirlos con sus compañeros. En sus cuentos se identificó la secuencia temporal y causal de las acciones, un repertorio léxico amplio, se corrigieron entre ellos, de forma individual y grupal para darle mayor sentido de coherencia y cohesión, y por último se dieron la oportunidad de compartir con sus compañeros y la comunidad escolar, los cuentos que produjeron.
- Ser maestra que decide trabajar y dar la importancia correspondiente a la producción de textos con actividades novedosas, y con sentido que produzcan interés en los estudiantes ha sido un cambio importante en mi forma de trabajo que me ha dejado el cursar esta maestría, porque encontré el sentido que buscaba, la dosis extra de motivación a mi trabajo, el dejar una huella y trabajar con sentido significativo, no sólo para los estudiantes sino también para mí.
- Al salir de la normal nunca me sentí preparada para estar frente a grupo y poco a poco la forma de trabajo habitual y rutinaria, quizás con prácticas de la vieja escuela me estaba formando, sin embargo, al tomar esta especialidad, puedo percatarme de un amplio mundo de la docencia donde el estudiante tiene voz y es escuchada por el maestro, donde la vida cooperativa del aula

existe y el docente es un miembro más del grupo. Donde la escuela con variedad de proyectos, con estilo Freinetiano se hizo presente en estos años de práctica constante, donde mi mayor crecimiento profesional, se dio al cursar esta maestría y dejar un impacto en los estudiantes, pero, sobre todo, un cambio en mí.



## REFERENCIAS

### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou. Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós, educador: México.
- Argüelles J. (2014). Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. México: Océano Expres.
- Albert Marie-Paule (2003) Leer- escribir poemas, en El poder de leer. Com. Josette Jolibert. Gedisa. España.
- Barragán, C. (2005) “Lengua oral en las aulas multiculturales y plurilingües”, en Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar. ELE-Grao. España.
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Edit. La Muralla, Madrid.
- Buisán y Carmen Marín (2001). El diagnóstico pedagógico Tema 1 y tema 2. UPN Durango. Basado en Mari (2001).
- Carvajal F, Ramos J. (1999). ¿Enseñar o aprender a escribir o a leer? Sevilla: Grafidós.
- Cassany, D, et al. (2007). Enseñar Lengua. Barcelona: Graó de IRIF.
- Cassany, D. (1998). Reparar la escritura. España: Graó.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. México: Paidós.
- Cassany, D. (2002). La cocina de la escritura. México: SEP, Anagrama.
- Cembranos, Montesinos y Bustelo. (1989). La animación sociocultural. Una propuesta metodológica. Madrid. Ed. Popular.
- Cerrillo P. (2016). El lector literario. México: FCE.
- Colomer, T (2002) “La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora” en Lomas, Carlos (Comp.) El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Barcelona. Paidós. Pp. 85-105.
- Fergione, J (1931). “Cómo se enseña la composición”. Buenos aires: Kapeluz.
- Ferraro, Ricardo. (2002,). “Globalización y competencia”. La marcha de los locos. Fondo de Cultura Económica. México.

- Gil, R y Soliva, M. (2005) "Rincones para aprender a leer ", en *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. ELE, GRAO España, pp. 111-130.
- Gillig, Jean-Marie (2001) "Introducción" en *El cuento en pedagogía y en reeducación*, FCE.
- Guijosa Marcela (2015). *Taller de escritura creativa*. México: Paidós
- Gómez, M. (1995). *La producción de textos en la escuela*. México: SEP, (biblioteca para la actualización del maestro).
- Jolibert, J. e Israïki, C. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos en el aula*. Chile: JC Sáenz.
- Kaufman, A y Elena R. (2000). *La escuela y los textos*. Buenos Aires.
- Latorre, A. (2012). *La investigación-acción*. España: Graó.
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario*.
- Lozano, Lucero (2003) *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 2ª. Edición. Libris, México,
- Lozano, Lucero. (1997). *Técnicas dinámicas y juegos didácticos para un aprendizaje grupal*. México: Libris
- Malagón, G. (2006). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Trillas.
- Montes de Oca, F (2010). *Teoría y Técnica de la Literatura*. México: Porrúa
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. (2011). *La pedagogía Freinet. Principios, propuestas y testimonios*. México.
- Münch L y Ángeles E. (2009). Capítulo 7. El muestreo, en *métodos y técnicas de investigación*. Trillas.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y otros temas aledaños*. México D.F: Paidós.
- Ortega Y Villaseñor. (2016), en *Hablar en clase. Leer y escribir en educación superior*. ISCEEM. México

- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: JC Sáez.
- Rodari, Gianni (1999). Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Editorial Panamericana Santafé, Bogotá.
- Sacristán, J. G. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- SILVEYRA, Carlos. Cap. 5 “La poesía en el jardín de infantes”. En *La literatura para no lectores*. (Colección: Leer y escribir) Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens.
- Torres, J. (2008). *Educación por competencias. ¿Lo idóneo en un país como México?* México: FCE
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Programas de estudio 2011, Quinto grado*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Plan de estudio 2011*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2009) *Plan de estudio 2009*, México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2006) *Plan de estudio 2006*, México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2004) *Plan de estudio 2004*, México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo No. 592. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México.
- Torres A y Vargas G. (2010) *Educación por competencias ¿Lo idóneo?*, México: Torres Asociados.

### **Referencias digitales**

- Alaníz, C. (2008) ponencia “La influencia del extranjero en la educación: FMI, MB, OCDE y todos los demás. En Ponencia presentada en el Coloquio: Mitos y realidades de la política mexicana organizado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM del 6 al 9 de mayo de 2008.
- Buisán y Carmen Marín (2001). *El diagnóstico pedagógico Tema 1 y tema 2*.
- Barraza, A. *Diagnóstico pedagógico*. UPN Durango. Basado en Mari (2001).
- Gaskins I, Elliot T. (1991). Cap 4. *Estrategias cognitivas y metacognitivas*. En *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós.

- Gil, R. Y Soliva, M. (2005) “Rincones para aprender a leer “, en Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento. ELE, GRAO España.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós. Capítulos 1 al 2.
- Tapia, María Antonieta (2000). “Metodología de la Investigación.
- Suárez, Daniel (et al). (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares, en Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educación básica, Vol. 6, No. 16, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Suárez, Daniel 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 Maestros Vol. 4. Universidad Pedagógica Nacional, México.

### Referencias electrónicas

- Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Disponible en: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/BENM/quienes-somos.html>. Consultado el 11 de noviembre de 2020.
- Calvo, M. (2010). Poesía con niños. Disponible en: <https://alasyraices.gob.mx/ebooks/POESIACONNINOS.pdf>. Consultado el 05 de febrero de 2019.
- Cerrillo, P. (2007). “Los nuevos lectores: la formación del lector literario”. Disponible en: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_4.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html). Consultado el 12 septiembre del 2010.
- Centro Nacional de las Artes. Recuperado de: <https://www.cenart.gob.mx/conoce-el-cenart/>. Consultado el 10 de octubre de 2020.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. Recuperado de: <http://www.cch-orientе.unam.mx/plantel.html>. Consultado el 15 de junio de 2020.

- Corporativo Serca (2009). Estudio socioeconómico. Recuperado de: <https://www.corporativoserca.com/pagomatico/te-ofrecemos-tambien-%e2%ad%90estudios-socioeconomicos-credicios%e2%ad%90/>. Consultado el 10 de abril de 2018
- El método de proyectos como técnica didáctica. Recuperado de: <https://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/proyectos.PDF>. Consultado el 05 de julio de 2019.
- Ensalada de cuentos. Gianni Rodari. Disponible en: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceipfernandoleonycastillo/wp-content/uploads/sites/546/2020/05/ensalada-de-cuentos.pdf>. Consultado el 22 de mayo de 2020.
- Fingerman Hilda (2010). El conductismo. Recuperado de: <https://educacion.laguia2000.com/tipos-de-educacion/el-conductismo-en-educacion>
- Gonzáles, Basurto O. (2010). *Pedagogía por Proyectos. Un camino formativo entre docentes y estudiante*. Recuperado de: <https://transformacion-educativa.com/pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre-docentes-y-estudiantes/>. Consultado el 10 de enero de 2020.
- Jolibert, Buitrago, Torres y Hernandez. Pedagogía por proyectos. Recuperado de: <https://100articulos.com/pedagogia-por-proyectos>. Consultado el 10 de enero de 2020.
- La escritura. Recuperado de: <https://humanidades.com/escritura/#:~:text=de%20lectura,%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20escritura%3F,en%20alguna%20superficie%20de%20soprote>. Consultado en enero de 2018.
- La feria de las calacas. Recuperado de: <https://www.cenart.gob.mx/calendario-de-eventos/feria-de-las-calacas/>. Consultado el 11 de noviembre de 2021.
- Laurrela, E. (2002). Aula de Innovación Educativa. Recuperado de: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centroctic/41701456/helvia/sitio/upload/La\\_narrativa\\_oral.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centroctic/41701456/helvia/sitio/upload/La_narrativa_oral.pdf).

- Los auténticos decadentes (2012). “El pájaro vio el cielo y se voló”. 1m, 22s. Recuperado de: <https://youtu.be/fXRvIqPYth0?si=Q-1ObXIPv8LafrVL>.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Revista Perfiles Educativos*, 22, 51-71. Recuperado de: [www.uv.mx/mie/LosOrganismosInternacionalesylaEducacionSup](http://www.uv.mx/mie/LosOrganismosInternacionalesylaEducacionSup)
- Metrobús (MB). Recuperado de: [https://datos.cdmx.gob.mx/organization/about/metrobus#:~:text=Metrob%C3%BAAs%20\(MB\),Metrob%C3%BAAs%20\(MB\)%20es%20un%20sistema%20de%20transporte%2C%20basado%20en,en%20calidad%20en%20el%20servicio](https://datos.cdmx.gob.mx/organization/about/metrobus#:~:text=Metrob%C3%BAAs%20(MB),Metrob%C3%BAAs%20(MB)%20es%20un%20sistema%20de%20transporte%2C%20basado%20en,en%20calidad%20en%20el%20servicio). Consultado el 10 de octubre de 2019.
- Moore, D. La Santería: Una religión de adivinación, magia y sacrificio de animales. Recuperada de: <https://www.namb.net/apologetics-blog/la-santeria-una-religion-de-adivinidad-magia-y-sacrificio-de-animales/>. Consultada del 25 de noviembre de 2018.
- ¿Qué es la caligrafía? (2019.) Recuperada de: <https://www.escriitores.org/recursos-para-escriitores/recursos-2/articulos-de-interes/27439-ique-es-la-caligrafia#:~:text=La%20caligraf%C3%ADa%20es%20el%20arte,persona%20o%20de%20un%20documento>. Consultado el 25 junio de 2019.
- Unidad de Educación Especial y de Educación Inclusiva. Recuperado de: [https://recreadigital.jalisco.gob.mx/wpcontent/uploads/2022/09/UDEEI\\_web.pdf](https://recreadigital.jalisco.gob.mx/wpcontent/uploads/2022/09/UDEEI_web.pdf). Consultado el 12 de febrero de 2018.
- Uriarte, Julia. (2020). “Escritura”. Disponible en: <https://humanidades.com/escritura/>. Consultado: 29 de marzo de 2021.
- Reporte Iztapalapa (2021). Evaluación de la Gobernanza de la Seguridad Urbana. Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimization y Justicia de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2021. Recuperado de [https://www.unodc.org/documents/Urbansecurity/210521\\_EGSU\\_Iztapalapa\\_Espanol](https://www.unodc.org/documents/Urbansecurity/210521_EGSU_Iztapalapa_Espanol). Consultado en noviembre de 2021.

- Satir, V. (2016). Poema “Mis metas”. Disponible en: <https://blytos.wordpress.com/2016/05/31/mis-metas-por-virginia-satir/>. Consultado: 12 de septiembre de 2021.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. Licenciatura en educación primaria. México. Consultado el 10 de septiembre de 2020. Disponible en: [https://www.normalexperimental.edu.mx/mapa\\_primaria/7y8semes/doc\\_recep.pdf](https://www.normalexperimental.edu.mx/mapa_primaria/7y8semes/doc_recep.pdf).
- Secretaría de Educación Pública. Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica. Disponible en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual\\_Orientaciones\\_SisAT.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf). Consultado el 11 de enero de 2018.
- Super campeones. Disponible en: [https://seriesjaponesas.fandom.com/es/wiki/Super\\_campeones](https://seriesjaponesas.fandom.com/es/wiki/Super_campeones). Consultado el 15 de mayo de 2021. -9
- ¿Qué es el slime? Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20180411/442462813197/slime-blandiblu-moco-de-gorila.html>.
- Tabuenca, E. (2019). Cuáles son los elementos del cuento. Disponible en: <https://www.unprofesor.com/lengua-espanola/cuales-son-los-elementos-del-cuento-3688.html>. Consultado el 10 de marzo de 2018.
- Técnicas Freinet (2018). Recuperado de: <https://macinca.blogs.uv.es/webs-interesantes/tecnicas-de-freinet/>. Consultado el 20 de abril de 2019.
- Van Arcken H. (2012). El tradicionalismo. Recuperado de: <https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>





## ANEXOS

### ANEXO 1. Estudio Socioeconómico

Estimado padre de familia o tutor:

El siguiente cuestionario está realizado con fines estadísticos para prestar un mejor servicio educativo y apoyo escolar a sus hijos, por ese motivo es importante que conteste honestamente las siguientes preguntas, los datos que usted proporcione serán estrictamente confidenciales.

#### I. DATOS GENERALES

1. Parentesco con el estudiante: \_\_\_\_\_ Sexo: F / M
2. Colonia de procedencia: \_\_\_\_\_
3. ¿De qué delegación o municipio viene para llegar a la escuela? \_\_\_\_\_
4. ¿Con cuáles servicios cuenta su colonia?  
Agua ( ) Drenaje ( ) Electricidad ( ) Pavimento ( ) Alumbrado público ( )  
Vigilancia ( ) Centros deportivos y/o recreativos ( ) Centros de salud ( )  
Otros, especifique: \_\_\_\_\_
5. ¿Qué transporte utiliza para llegar a la escuela en las mañanas?  
Transporte público ( ) Auto propio ( ) Caminando ( ) bicicleta ( )  
Otro, especifique: \_\_\_\_\_
6. ¿Cuánto tiempo tarda en llegar de su casa a la escuela?  
De 10 a 15 min ( ) De 16 a 30 min ( ) De 31 min a 1 hora ( ) Más de 1 hora  
( )

#### II. DATOS FAMILIARES

1. Llene la siguiente tabla de acuerdo con los familiares que viven con el alumno

<b>Familiar</b>	<b>Edad</b>	<b>Escolaridad</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Horario de trabajo</b>
<b>Papá</b>				
<b>Mamá</b>				
<b>Hermano 1</b>				
<b>Hermano 2</b>				
<b>Hermano 3</b>				
<b>Otro:</b>				
<b>Otro:</b>				

2. ¿Quiénes viven con el estudiante?  
 Mamá, papá y hermanos ( ) Mamá y hermanos ( ) Papá y hermanos ( )  
 Mamá, papá, hermanos, abuelos y tíos ( )  
 Otros, especifique: \_\_\_\_\_
3. Después de las actividades escolares del menor, ¿con quién hace la tarea el niño? Papá ( )  
 Mamá ( ) Hermanos ( ) Tíos ( ) Abuelos ( )  
 Otros, especifique: \_\_\_\_\_
4. Después de la escuela, ¿el estudiante realiza otra actividad? Si ( ) No ( )  
 ¿Cuál? \_\_\_\_\_
5. ¿Cuántas horas a la semana pasa con el estudiante?  
 De 1 a 5 horas ( ) De 6 a 10 horas ( ) De 11 a 15 horas ( ) De 16 a 20 horas ( )  
 Más de 20 horas ( )
6. Numere del 1 al 6 la frecuencia con la que realiza las siguientes actividades el fin de semana, el número 1 es el más frecuente y el número 6 es el menos frecuente.  
 Visitar un familiar ( ) Labores domésticas ( ) Ver T.V ( ) Hacer ejercicio ( )  
 Asistir actividades culturales ( ) Conciertos, teatro, museos, bibliotecas ( )  
 Actividades recreativas (parques, plazas comerciales, cine) ( )
7. ¿La familia cuenta con algún servicio médico? Si ( ) No ( )  
 IMSS ( ) ISSSTE ( ) SEGURO POPULAR ( ) ISSEMYM ( ) PARTICULAR ( )  
 Otro, especifique: \_\_\_\_\_

## II. DATOS DE VIVIENDA

1. La vivienda que habita es: Propia ( ) Rentada ( ) Prestada ( ) Otro, especifique: \_\_\_\_\_
2. ¿En qué tipo de vivienda habita? Casa ( ) Depto. ( ) Cuarto de azotea ( )  
 Otro especifique: \_\_\_\_\_
3. ¿De qué material está hecha la vivienda?  
 Concreto ( ) Madera ( ) Lámina ( ) Cartón ( ) Otro, especifique: \_\_\_\_\_
4. ¿Con cuál de los siguientes servicios cuenta su vivienda?  
 Agua ( ) Electricidad ( ) Drenaje ( ) Teléfono ( ) Servicio de Internet ( ) Televisión de paga ( ) Calentador solar ( ) Gas ( )
5. Indique cuáles espacios tiene en su vivienda

Recámara Si ( ) No ( )	¿Cuántos?
Baño Si ( ) No ( )	¿Cuántos?
Sala Si ( ) No ( )	
Cocina Si ( ) No ( )	
Comedor Si ( ) No ( )	
Patio Si ( ) No ( )	¿Cuántos?
Estudio Si ( ) No ( )	

#### IV. ASPECTO ECONÓMICO

1. ¿Cuánto porcentaje (%) mensual distribuye en los siguientes aspectos?  
Gatos de vivienda: \_\_\_\_\_ Servicios: \_\_\_\_\_ Alimentación: \_\_\_\_\_ Transportes: \_\_\_\_\_  
Educación: \_\_\_\_\_ Salud: \_\_\_\_\_ Actividades recreativas: \_\_\_\_\_
2. ¿Quiénes solventan los gastos familiares? Mamá y Papá ( ) Mamá ( ) Papá ( ) Otros, especifique: \_\_\_\_\_
3. ¿Está inscrito en algún programa social? Si ( ) No ( ) ¿Cuál? \_\_\_\_\_

#### V. DATOS DE SALUD Y CONDICIÓN DEL ALUMNO

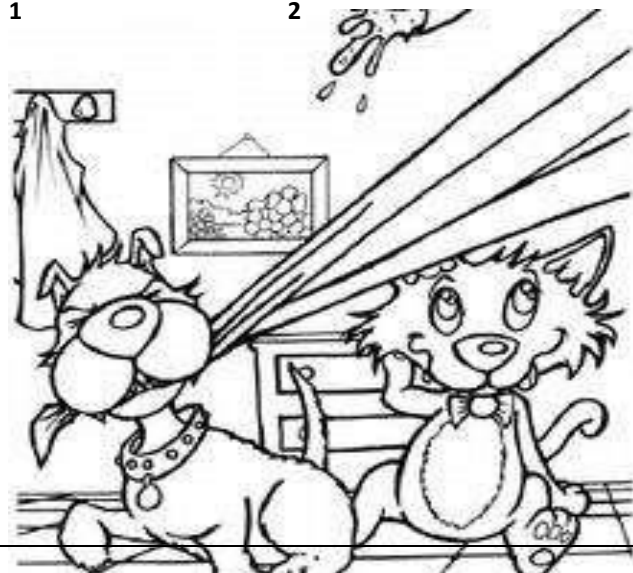
1. ¿Padece su hijo alguna enfermedad crónica? Si ( ) No ( ) ¿Cuál? \_\_\_\_\_
2. ¿El alumno pertenece a algún grupo indígena? Si ( ) No ( ) ¿Cuál? \_\_\_\_\_
3. ¿El alumno habla alguna lengua indígena? Si ( ) No ( ) ¿Cuál? \_\_\_\_\_
4. ¿El menor presenta alguna discapacidad? Si ( ) No ( )  
¿Cuál? Visual ( ) Auditiva ( ) Motriz ( ) Otra, especifique: \_\_\_\_\_
5. ¿Recibe algún tipo de servicio adicional por la enfermedad o discapacidad que presenta?  
Apoyo psicológico ( ) Terapia de lenguaje ( ) Regularización ( )  
Otro, especifique: \_\_\_\_\_
6. ¿En el último año escolar, el alumno utilizó el servicio de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI)? Si ( ) No ( )

**ANEXO 2. Estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio**

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_ Gado 3° Grupo A

Indicaciones: Escribe un cuento siguiendo la secuencia de las imágenes.

1



2



---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO 3. Indicadores de evaluación de la estrategia metodológica de acercamiento epistemológico al objeto de estudio.**

<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN ESCRITA</b>						
<b>I</b>	El texto es legible	3	El texto es medianamente legible	2	El texto no se puede leer	1
<b>II</b>	Cumple con su propósito comunicativo	3	Cumple medianamente con su propósito comunicativo	2	No cumple con su propósito comunicativo	1
<b>III</b>	Uso correcto de los signos de puntuación (mayúsculas, comas, puntos, acentos).	3	Uso de algunos signos de puntuación	2	No utiliza signos de puntuación	1
<b>IV</b>	Se identifica claramente la estructura del cuento	3	Se identifica parcialmente la estructura del cuento	2	No se identifica la estructura del cuento.	1

**ANEXO 4. Rúbrica de registro de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.**

<b>RÚBRICA DE REGISTRO</b>						
Núm.	Nombre del alumno	Indicadores				Total, por alumno
		1	2	3	4	
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
<b>TOTAL, POR COMPONENTE</b>						

**ANEXO 5. Cuestionario de la escritura enviado a los padres de los estudiantes que conforman la muestra.**

ESCUELA PRIMARIA JESÚS T. ACEVEDO  
CCT. 09DPR1079H

**CUESTIONARIO PARA EL PADRE O TUTOR**

Estimado padre de familia o tutor:

El siguiente cuestionario está realizado con el fin de conocer su punto de vista referente al tema de la escritura. La información que proporcione será de gran utilidad.

1. ¿En su tiempo libre, qué actividad prefiere realizar? Limpieza ( ) Ejercicio ( ) Ver T.V ( ) Leer ( ) Estar en redes sociales ( ) Otra ( )
  
2. ¿Acostumbra a leer? Sí ( ) No ( )
  
3. ¿Dedica algún tiempo a la lectura por placer? Sí ( ) No ( )  
¿Cuánto tiempo al día? \_\_\_\_\_
  
4. ¿Considera importante la escritura? Sí ( ) No ( )  
¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
5. ¿Cuál es su opinión acerca de la elaboración de textos escritos en la escuela?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
6. ¿Cuándo usted tiene alguna inconformidad, realiza escritos? Sí ( ) No ( )  
¿Qué escribe?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
7. ¿Considera que su hijo sabe redactar textos (escribir cuentos, noticias, poemas)? Sí ( )  
No ( ) ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
8. ¿Cuántos libros hay en su casa sin contar los libros de texto ni guías escolares?  
Menos de 10 ( ) De 11 a 20 ( ) De 21 a 30 ( ) más de 30 ( )

9. ¿Cuáles de los siguientes textos hay en casa?  
Revistas de espectáculos ( ) Periódicos ( ) Cuentos ( ) Revistas científicas o culturales ( )
10. ¿Qué tan seguido escribe usted?  
Diario ( ) Pocas veces a la semana ( ) Pocas veces al mes ( ) Casi nunca ( )
11. ¿Qué tipos de texto escribe?  
Cartas ( ) Recados ( ) Recordatorios ( ) Publicaciones en redes sociales ( )  
Mensaje de texto ( ) Apuntes ( ) Notas ( ) Listas de compras ( )
12. ¿Cuándo revisa un texto escrito por su hijo, en qué presta más atención? En la ortografía ( ) En el trazo de su letra ( ) En que tenga coherencia ( ) En la expresión de sus ideas ( ) No lo revisa ( )
13. Cuando se le llega a pedir un trabajo escrito en la escuela a su hijo:  
Lo ayuda a revisarlo y corrigen entre ambos ( ) Usted le corrige el texto ( )  
No lo revisa y deja que su hijo haga solo su tarea ( )

¡Muchas gracias por contestar! Esta información es de gran ayuda para brindarle un mejor servicio educativo y apoyo a su hijo.

**ANEXO 6. Cuestionario acerca de la escritura aplicado a los estudiantes que conforman la muestra.**

ESCUELA PRIMARIA JESÚS T. ACEVEDO  
CCT. 09DPR1079H

**CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES**

Estimado estudiante:

El siguiente cuestionario está realizado con el fin de conocerte mejor y brindarte apoyo escolar, por ese motivo es importante que contestes honestamente las siguientes preguntas tachando la respuesta correcta dentro del paréntesis.

Grado: Tercero Grupo: \_\_\_\_\_

1. ¿Con quién vives? Mamá, papá y hermanos ( ) Mamá y hermanos ( ) Papá y hermanos ( ) Mamá, papá, hermanos, abuelos y tíos ( ) Otros: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. ¿Con quién te quedas después de salir de la escuela?  
Papá ( ) Mamá ( ) Hermanos ( ) Tíos ( ) Abuelos ( )  
Otros: \_\_\_\_\_
3. ¿Te ayudan a hacer tu tarea? Sí ( ) No ( ) ¿Quién? \_\_\_\_\_
4. ¿En qué lugar haces tú tarea? Sala ( ) Comedor ( ) Cama ( ) Otro: \_\_\_\_\_
5. ¿En qué momento del día haces tú tarea?  
Llegando de la escuela ( ) En la tarde ( ) En la noche ( )
6. Antes de venir a la escuela ¿Desayunas? Sí ( ) No ( )  
¿Qué desayunas? \_\_\_\_\_
7. ¿Qué alimentos comes en el recreo?
  - Lunch que te manda tu mamá ( )
  - Lunch que te compra tu mamá ( )
  - Comida de cooperativa de la escuela ( )
8. ¿Qué pasa cuando te portas mal?
  - Platican contigo ( )
  - Te regañan ( )
  - Te castigan y me quitan la Tablet, el celular o los videojuegos ( )
  - Te pegan ( )
9. ¿Qué textos te gustan leer?  
Cuentos ( ) Novelas ( ) fábulas ( ) Poemas ( ) Textos científicos ( )  
Instructivos ( ) Historietas ( )



10. ¿Cuánto tiempo lees diario? 10 minutos ( ) 20 minutos ( ) 30 minutos o más ( ) Casi no leo ( )

11. ¿Alguien lee contigo en casa? Si ( ) No ( ) ¿Quién? \_\_\_\_\_

12. ¿En qué lugar te gusta más leer? Escuela ( ) Casa ( ) En ningún lado ( )

13. ¿Te gusta escribir? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---

---

14. ¿Crees que es importante que sepas escribir? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---

---

15. ¿Escribes en otro lado que no sea en la escuela? Sí ( ) No ( )

16. ¿Qué escribes y en dónde?

17. ¿Tienes o has tenido un diario? Sí ( ) No ( )

18. ¿Qué tipo de texto te gusta escribir? Cartas ( ) Poemas ( ) Fábulas ( ) Cuentos ( ) Noticias ( ) Otro: \_\_\_\_\_

19. ¿Qué tipo de texto te cuesta escribir más? Cartas ( ) Poemas ( ) Fábulas ( ) Cuentos ( ) Noticias ( ) Otro: \_\_\_\_\_

20. ¿Crees que es necesario revisar y corregir tus textos antes de que alguien más los lea? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---

---

¡Muchas gracias por contestar! Juntos trabajaremos mejor.

**ANEXO 7. Cuestionario acerca de la escritura enviado a los docentes que conforman la muestra.**

ESCUELA PRIMARIA JESÚS T. ACEVEDO  
CCT. 09DPR1079H

**CUESTIONARIO A DOCENTES**

Estimado compañero:

Solicito su valioso apoyo para responder el siguiente cuestionario con la finalidad de conocer, cuál es su concepción respecto a la escritura.

Edad: \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_ Años de servicio frente a grupo: \_\_\_\_\_

Institución de egreso de nivel profesional: \_\_\_\_\_

Último grado de estudios: \_\_\_\_\_

1. ¿Qué es para usted la escritura?

---

---

---

2. ¿Le gusta escribir? Sí ( ) No ( )

¿Por qué?

---

---

---

3. ¿Qué tan seguido escribe y con qué intención?

---

---

---

4. ¿Cuándo usted escribe, qué textos escribe (puede seleccionar varios)?

Cartas ( ) Poemas ( ) Diario ( ) Bitácora ( ) Recados ( ) Notas ( ) Planeaciones ( )

Otros, especifique: \_\_\_\_\_

5. ¿Cuántos libros lee al año? De 1 a 5 ( ) De 6 a 10 ( ) Más de 10 ( ) No leo ( )

6. ¿Cuánto tiempo le dedica a la lectura por placer al día (aproximadamente)?

De 1 a 15 min ( ) De 16 a 30 min ( ) de 31 min a 1 hora ( ) más de 1 hora ( )

7. ¿Consideras que a tus alumnos les gusta leer? Si ( ) No ( ) ¿Por qué?

---

---

---

8. ¿Considera importante que los alumnos escriban en la escuela primaria? Sí ( ) No ( ) ¿Por qué?

---

---

---

9. ¿Qué actividades de escritura realiza con sus estudiantes?

---

---

---

10. ¿Con qué intención sus estudiantes producen textos en su clase?

Para recuperar información de un tema ( ) Para ser evaluados ( ) Para expresarse ( )

Otros, especifique: \_\_\_\_\_

11. Del 1 al 5 (el 1 es el más importante y el 5 menos) numere el grado de importancia que da a los siguientes aspectos a la hora de evaluar un texto.

Ortografía y puntuación ( ) Trazo de letra ( ) Coherencia y cohesión ( ) Expresión de sus ideas ( ) Extensión del texto ( )

12. ¿Qué tipo de textos considera que les gustan a sus estudiantes?

Textos literarios (cuentos, novelas, obras de teatro, poemas) ( )

Textos periodísticos (noticia, artículo de opinión, reportaje, entrevista) ( )

Textos de información científica (biografía, monografía, relato histórico) ( )

Textos instruccionales (receta, instructivo)

Textos epistolares (carta, solicitud)

13. ¿Qué opinión tiene sobre la escritura de sus estudiantes?

---

---

---

14. ¿Qué dificultades identifica en sus estudiantes respecto a la escritura?

---

---

15. Desde su punto de vista. ¿Cómo podría mejorar la escritura de sus estudiantes?

---

---

¡Muchas gracias por contestar! Los datos que proporcionó son totalmente confidenciales. Su apoyo es muy importante para conocer la concepción de la escritura en la escuela primaria.