

**EL NIÑO, LA MENTE Y LA PLUMA: PRODUCCIÓN DE
TEXTOS LITERARIOS CON ESTUDIANTES DE SEXTO
GRADO DE LA ESC. PRIM. PROFR. NARCISO RAMOS
GALICIA EN LA ALCALDÍA TLÁHUAC, CIUDAD DE MÉXICO**

T E S I S

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

PRESENTA:

PABLO CANTARINES CHINO

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2024



DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

Ciudad de México, 29 de octubre de 2024

**LIC. CANTARINES CHINO PABLO
P R E S E N T E**

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

**EL NIÑO, LA MENTE Y LA PLUMA: PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS
CON ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE LA ESC. PRIM. PROFR. NARCISO
RAMOS GALICIA EN LA ALCALDÍA TLÁHUAC, CIUDAD DE MÉXICO.**

A propuesta de la director(a) de tesis **MTRA. SANDRA BETCI TREJO
FRAGOSO**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos
al respecto por la institución.

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

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. CLAUDIA MARTINEZ MONTES
SECRETARIA (O)	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO
VOCAL	MTRA. LAURA RAQUEL MONTERO SEGURA
SUPLENTE	MTRA. GENOVEVA PIEDRA RODRIGUEZ
SUPLENTE	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES

ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR



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

TPG:jcc

AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS

Quiero expresar en las siguientes líneas mi agradecimiento a todos y cada uno de los que permanecieron a mi lado en este trayecto formativo, quiénes con sus frases de aliento, con sus sabios consejos y con sus palabras me impulsaron para continuar y llegar hasta esta meta, que hoy se ve reflejado en el presente trabajo.

Gracias a mis padres Juana y Rosendo, responsables de la familia Cantarines Chino, de la que soy parte, con su fortaleza, temple y sabiduría me han formado y educado, quiénes a pesar de todas las carencias se quitaron el pan y agua de la boca para alimentarme, por su amor incondicional y apoyo en cada decisión, quiero agradecer cada acto de amor que han hecho por mí con este logro, porque es mío y de ustedes, con estas palabras hago explícito el amor que siento por ustedes. Madre, muchas gracias por siempre estar conmigo, por tus noches insomnes velando y procurando mi ser, por tus respuestas de cariño ante los turbulentos caminos que he atravesado, por tus llamadas telefónicas para saber que me encuentro bien. Los amo.

Gracias a mi gran familia, quiero expresar mi más sincero agradecimiento por todo lo que hemos vivido juntos. Sé que no siempre ha sido fácil convivir conmigo y mis rarezas, pero siempre han estado ahí para apoyarme y ayudarme en todo momento. Sus abrazos cálidos me han cobijado en los momentos difíciles. Quiero que sepan que los amo profundamente y que siempre estaré agradecido con todo su apoyo brindado.

Saúl, hijo mío quiero agradecerte, porque en un momento desolado, la vida me regaló tu presencia, tu iridiscencia revisitó mi ser, le dio movimiento y gozo, contigo he vivido las mejores experiencias, las cuales me han permitido saborear todos los matices de ser padre, gracias por nunca rendirte. Eres mi mayor logro y mi mayor bendición. Has crecido y avanzado por la vida con orgullo y admiración, lo cual regocija y llena mi corazón. Te amo hijo.

Gracias a mis maestras de MEB, Raquel, Anabel, Betsi, Karla y Jazmín, por su constante acompañamiento en cada lección, por mostrarnos el camino para construir

una comunidad de profesionales de la educación, donde su dedicación, esfuerzo, sabiduría, tiempo y vocación fueron elementos esenciales que sembraron en mí y mis compañeros la semilla de la profesionalización, de la lucha constante y la justicia social. De ellas me llevo muchos aprendizajes que hoy alimentan mi ser docente, gracias por caminar al lado mío, por sus palabras y consejos, por sus enseñanzas que son un regalo invaluable. Gracias por los memorables momentos que hemos compartido, por las risas que aligeraron el trayecto y por cada lazo que formamos en el aula. A Ustedes...infinitas gracias.

Querida Bet, no creo que haya sido coincidencia encontrarme contigo, el destino me tenía preparado uno de los mejores regalos al ponerte en mi camino. Gracias por no rendirte conmigo. Hoy en este trabajo se puede apreciar tu profesionalidad, tu calidez, tu compañía, tu ser. Has compartido conmigo la grandeza de tus cualidades, de tu sabiduría y tu tesón. Gracias por ser mi norte en los momentos complicados de esta construcción, también este logro es tuyo. De ti aprendí que la imaginación y el conocimiento van de la mano haciéndonos poderosos y fuertes, que puedo inspirar a otros, como tú me inspiras a mí, para incursionar en el camino de la docencia. Quiero recordarte que siempre serás *Mi duvalín*. ¡Que sigas siendo la inspiración de muchos!

A mis queridos amigos de MEB, Angie, Gabi, Eli y Doris que han decidido tomarse una pausa y a Yadis, Mich, Frank y Edgar, a todos gracias por coincidir en el tiempo y espacio, de donde ha surgido un gran lazo de amistad y a quiénes aprecio mucho por todos los conocimientos compartidos, experiencias generadas y vivencias hechas realidad. Gracias por permitirme conocer detalles de sus vidas a través de sus palabras y anécdotas. Sé que en la sangre llevan el compromiso con la niñez mexicana, buscando espacios que les permita estar más preparados, por ello y por este logro, el mayor de mis reconocimientos. ¡Somos la 13G!

Gracias a mis amigas y compañeras de trabajo, Reyna, Sarita, Dalia, Oli, Mar Molotla, Mar Muñoz y Leti, por secundarme y apoyar desde que inicié esta travesía, a Ustedes que siempre han sido soporte de todas mis andanzas y mis ideas locas, quiero

reconocer su compañerismo, compromiso, confianza y cariño. Comparto este logro que también es de Ustedes. Sus palabras de aliento, sus chistes, las sonrisas y el humor que compartimos me han dado la fortaleza para culminar este proyecto, no cabe dudas que el camino siempre se hace más llevadero con amigos. A todas...muchas gracias.

Querida Reyna, quiero agradecerte por siempre tener las palabras perfectas para recargar mi energía, las frases de aliento para no dejarme vencer, por ayudarme a dilucidar las tormentas en mi mente, por siempre estar para apapacharme y darme la mano cuando lo necesito, por controlar mis demonios cuando nada está en calma, por todos los gestos de cariño que han fortalecido mi alma y mi espíritu, por ser paz y tranquilidad entre la incertidumbre, por ser mi amiga, compañera y confidente. A ti que sin lugar a dudas eres parte de este triunfo, te agradezco por siempre.

Por supuesto, también quiero agradecer enormemente a mi gran y querido amigo Sergio, gracias por todas las facilidades brindadas para llevar a cabo este Proyecto de Intervención. Desde que te conocí, has compartido conmigo tu conocimiento, cariño y amistad. Tú personalidad es invaluable, tu generosidad es extraordinaria, tu sentido del humor es genial y todo ello en conjunto me ha permitido alcanzar esta meta. Te doy gracias por cada encuentro, por cada conversación y por cada mensaje en el que siempre estás presente como amigo. Con mucha admiración y un profundo cariño...muchas gracias.

Finalmente quiero agradecer a los estudiantes y a los padres de familia del grupo sexto D, a la maestra Vero titular del grupo y a la maestra Blanquita directora del plantel, por permitirme realizar esta aventura en la escuela, por dejarme ser parte de la comunidad y apoyarme en todas las actividades. Este logro también los incluye a Ustedes porque me recibieron con mucho cariño y me alentaron siempre. A todos Ustedes mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
I. UNA MIRADA AL LÁPIZ	17
A. Política Educativa y la producción de textos literarios	18
1. Contexto Internacional y la producción de textos literarios	22
2. México en la producción de textos literarios	30
B. Un recorrido de las reformas curriculares en México desde las últimas décadas	35
1. Previos a la RIEB	36
2. Competencias en arranque	38
3. Reforma educativa y laboral 2017 (NME)	40
4. Nueva Escuela Mexicana	42
5. La escritura en el campo de lenguajes	44
6. El docente ante las reformas educativas y una mirada a su práctica sobre la producción de textos literarios	47
C. Los docentes ante las reformas educativas neoliberales	52
1. El papel del docente ante la Nueva Escuela Mexicana	53
II. CUÁL DESAFÍO REPRODUCIR O CONSTRUIR EL PENSAMIENTO? CONTEXTO SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS	55
A. De la transcripción a la producción de textos literarios en la escuela	56
1. Analizando la producción escrita	58
2. El Diagnóstico Específico en la Esc. Prim. Profr. Narciso Ramos Galicia	61
3. Evaluación general de la Aplicación del Diagnóstico Específico	96
B. Referentes metodológicos para la investigación.	99
1. Investigación Biográfico-Narrativa	99
2. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas	103
3. La metodología, hacia la reflexión de la IP	105
4. La narrativa desde el enfoque Biográfico-Narrativo	105
5. Esquema de la metodología de la investigación	114
III. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS	117
A. Aportaciones de otros investigadores sobre la producción de textos literarios	117
1. ¡Un cuento con escritura feliz!	117
2. Tal vez rotos de amor...pero no de escritura	119
3. Sin amor y humor no hay escritura	121
4. ¡El hada madrina de la escritura!	122
5. ¡No como mosca, sino como mariposa...metamorfosis!	124
B. Aspectos teóricos y didácticos sobre la producción de textos literarios	126
1. Aspectos teóricos sobre la producción de textos literarios	126
2. Pedagogía por Proyectos	168
IV. ESCRIBIR NO SOLO ES DE GRANDES, ¡LOS NIÑOS TAMBIÉN PUEDEN!, PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS	201
A. Elementos metodológicos de la intervención y la indagación	201
1. La escritura toca a la puerta...el grupo de sexto D	202
2. Tiempo de escribir, nuestro espacio creativo	205
3. De escribanos a escritores. Justificación	207

B. Uno, dos, tres...por ti y todos los niños que empiezan a escribir	208
1. Propósitos	208
2. Listado de acciones previstas y de los recursos posibles	209
3. Capacidades a desarrollar y elaboración de indicadores	209
4. Procedimiento de la intervención	211
5. Evaluar para transformar	215
V. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS CON NIÑOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA	225
A. Informe biográfico-narrativo	225
Episodio 1. El artificio de mi escritura	225
Episodio 2. Me movieron el tapete	237
Episodio 3. Sembrando palabras...floreciendo pupitres	248
Episodio 4. ¡No más silencios, la palabra de los niños!	261
Episodio 5. ¡Se acabó la maquinaria escolar!	272
Episodio 6. Proyecto Kids: propuestas, decisiones, aprendizajes	284
Episodio 7. Otros escenarios de aprendizaje...rumbo al final	298
B. Datos para la reconstrucción: informe general de la Intervención Pedagógica	312
1. Metodología	309
2. Contexto específico	313
3. Caracterización de los participantes	314
4. Problema, propósitos y capacidades	314
5. Sustento teórico	316
6. Intervención Pedagógica	317
7. Resultados	321
8. Reflexiones	331
CONCLUSIONES	333
REFERENCIAS	337
ANEXOS	345

INTRODUCCIÓN

La escritura es la herramienta fundamental para establecer comunicación entre los individuos y los contextos, es además el vehículo para acceder al conocimiento y construir el aprendizaje. Analizar y reflexionar actualmente las problemáticas acerca del papel de la producción de textos en la formación de estudiantes en educación primaria encierra múltiples concepciones, desafíos que, representan una constante preocupación por los docentes, sin embargo, pocas son las acciones para cambiar el paradigma de lo mecánico para pasar a lo pragmático sobre todo cuando el tema de la mecanización, de la memorización de reglas gramaticales siguen siendo las actividades diarias y polémicas en el ámbito educativo.

Cassany (2008) menciona que cada comunidad desarrolla sus propias prácticas, las educativas establecen y regulan las características de éstas, el tipo de lenguaje, las condiciones en que se usa, quiénes, cuándo, bajo qué contexto para formar ciudadanos capaces de expresarse, de comunicarse a través el lenguaje escrito. La realidad es que poco se ha hecho para formar ciudadanos que incorporen a su pensamiento el sistema de lengua, que sea practicado con sentido integral; la tipificación corresponde a comportamientos estandarizados establecidos, casi siempre, en función de criterios de naturaleza cuantitativa, casi en todos los casos referida al ámbito escolar, sin sentido y sin representación de un significado para nadie.

La tendencia de los actos escolares no parecen tener objetivos directos para el logro de la competencia comunicativa ni de la competencia lingüística; la crítica de las prácticas de escritura no permiten al individuo expresar sus propias ideas y mucho menos sus sentimientos, se ciñe y se mal interpreta la producción de textos a actividades predominantes sobre el logro de “letra bonita” (trazo), dominio de reglas ortográficas, cuestiones gramaticales o lingüísticas, por mencionar algunas característica. Con esta premisa se entiende que, el que escribe bien es aquel que tiene buena letra y tiene buena ortografía... aunque copie.

Es por ello que esta investigación se aborda desde la perspectiva sociocultural, la cual plantea que la escritura es una construcción social donde se privilegian las interacciones entre los individuos, al mismo tiempo son el fundamento para entender las prácticas de escritura, las cuales se constituyen o estructuran a partir del acceso, uso, disponibilidad y práctica de la cultura escrita. Así, la escuela se vislumbra como un sistema de interrelaciones sociales e intercambios comunicativos en donde los sujetos adquieren conocimiento, transforman la escritura basada en la contextualización, la creatividad y la expresión de su pensamiento en una producción escrita.

La enseñanza de la producción escrita y en especial la de los textos literarios es una actividad escolar que requiere que el docente desde su papel de mediador provea a sus estudiantes herramientas, técnicas o estrategias que les permita manifestar la organización de su pensamiento donde comuniquen ideas, emociones o sentimientos hacia los otros en contextos diversos.

El presente documento es una construcción que versa sobre la investigación acerca de la producción de textos literarios desde la globalización, organizado en cinco capítulos. El primero recupera a través de la investigación los aspectos relevantes sobre política educativa y su influencia en los contextos internacionales y nacionales incluyendo las implicaciones que conllevan los diversos cambios en los planes y programas de estudios vigentes durante los diferentes periodos específicamente en el área de lengua, circunscrita desde hace algunas décadas por lineamientos estandarizados del capitalismo en el mundo, condicionado su implementación en México a partir de los recursos económicos que recibe para el financiamiento de la educación, lo que ha traído como consecuencia una actividad desvirtuada de la escritura y un rezago generalizado de este proceso en la mayoría de la población alfabetizada.

En el segundo capítulo se presenta un panorama general acerca del objeto de estudio en el aula, en el contexto escolar y en los sujetos de la intervención, con esto se implementa un Diagnóstico Específico socioeducativo con el propósito de delimitar la problemática, identificando los elementos que influyen tanto en el proceso de

enseñanza como en el de aprendizaje; con ello determinar qué elementos modificar o cuáles cambiar para mejorar la práctica docente. Desde una mirada cualitativa es importante recolectar información, por lo que, en este primer momento desde la observación no participante empleada como técnica se recogieron datos que permitieron identificar la situación actual sobre la producción de textos literarios en el grupo de sexto D, de igual manera se utilizaron algunos instrumentos como el estudio socioeconómico y la aplicación de cuestionarios diversos a los sujetos de intervención, que completarán la información recogida ya obtenida con la técnica y en conjunto establecer el planteamiento del problema.

En este mismo apartado se presentan los referentes metodológicos utilizados en esta investigación desde un enfoque cualitativo que permita desde la investigación acción registrar y analizar las experiencias, de las cuales surge una reflexión empleada para la resignificación de la práctica docente con la que se espera contribuir al cambio en la praxis cotidiana sobre los diferentes ambientes de aprendizaje y muy específico al respecto del objeto de estudio, la producción de textos literarios.

En el tercer capítulo se presentan las aportaciones de otros investigadores divididos en dos líneas, en la primera se presentan las aportaciones respecto de la producción de textos literarios que permiten tener un panorama general sobre el objeto de estudio así como algunas estrategias, técnicas y actividades lúdicas que les han permitido dar atención a la problemática detectada, presentados en cinco breves estados del arte, donde se muestran los hallazgos que encontraron durante su intervención y de los cuales se retoman actividades y estrategias que enriquecen la presente propuesta de intervención.

La segunda línea está dividida en dos componentes, en el primero se construye un marco referencial sobre la fundamentación teórica que interviene directamente con el objeto de estudio, al tiempo que permite dar sustento a las concepciones trabajadas sobre la producción de textos literarios desde diferentes enfoques y paradigmas de cómo aprenden los estudiantes y cómo se realiza la enseñanza desde la docencia. Aquí

se consideran las aportaciones de diferentes teóricos como Daniel Cassany (1994), Delia Lerner (2001), Margarita Gómez Palacios (1997), Carlos Lomas (1997 y 2010), Judith Kalman (2003), entre otros, sobre la producción de textos y muy específicamente a Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez sobre textos literarios, que tienen por objeto contribuir con los fundamentos teóricos y pedagógicos para la investigación en curso.

El segundo componente, retoma la propuesta de Pedagogía por Proyectos que es la base didáctica sobre la cual se construye la Intervención Pedagógica, estrategia denominada Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Sraïki (2000) y Jolibert y Jacob (2003), se explica su origen, las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, los Módulos de Interrogación de Textos y de Escritura, así como los niveles lingüísticos y la evaluación, como ejes articuladores y base de la intervención pedagógica para trabajar la producción de textos literarios.

Para el cuarto capítulo, se explica el Diseño de la Intervención Pedagógica, los propósitos, las competencias a desarrollar, las fases de los proyectos emprendidos con los estudiantes, los productos a obtener a partir de los procesos, las herramientas metodológicas para desarrollar la metacognición, la evaluación y la obtención de datos cualitativos sobre la producción de textos literarios para su posterior análisis y reflexión, y por supuesto el papel del docente como mediador de todas estas actividades.

En el quinto capítulo, se presenta el informe biográfico narrativo, que expone los resultados obtenidos a partir de la Intervención Pedagógica a través de un Informe General estructurado por episodios, éste es el fruto de la reflexión sobre la reinterpretación de las prácticas cotidianas en la escuela sobre la producción de textos literarios, en el que se exponen los hallazgos, los logros alcanzados así como las modificaciones en y desde la práctica docente, se muestran los instrumentos empleados para la recogida de datos como insumos centrales y de contraste para

observar los cambios cualitativos tanto en los estudiantes como en el docente investigador.

Al finalizar los capítulos se presentan las conclusiones sobre los alcances que los estudiantes tuvieron respecto a la producción de textos literarios, los procesos cognitivos que desarrollaron los estudiantes para la adquisición de la lengua escrita en diversos contextos, el uso de los siete niveles lingüísticos en la escritura de diversos textos, el dominio de las microhabilidades y el uso de herramientas como apoyo al proceso de escritura así como a la evaluación -socioformativa- de la escritura. También se presentan las reflexiones que se hicieron sobre la transformación de la práctica, el papel y las estrategias que el propio docente investigador desarrolló durante la IP.

Para este trabajo de investigación se hizo uso de diversos autores que sustentan esta investigación, por lo que, en el siguiente apartado se presentan las referencias bibliográficas y hemerográficas con las que se construyó el sustento teórico, se intervino metodológicamente y se actuó didácticamente.

Finalmente se presentan algunos anexos que se utilizaron durante los diferentes momentos de esta investigación-intervención-acción para recabar, analizar, interpretar y presentar la información del presente documento.

I. UNA MIRADA AL LÁPIZ

“El fracaso escolar no es, en efecto, más que un producto de nuestro sistema escolar y una expresión de las fallas de nuestra sociedad” (Seve Lucient, et al. 1978, p. 149).

En este capítulo se realiza un análisis enfocado en la producción de textos literarios, desde la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, donde se contextualizan los principales problemas a los que se enfrenta los estudiantes en la escritura. Es necesarios establecer el panorama que, desde las políticas neoliberales y un modelo económico capitalista ha impuesto a través de la influencia de organismos e instituciones internacionales aplicados mediante reformas educativas características que han soslayado el sistema educativo en detrimento del desarrollo del currículo, generando como consecuencia las competencias a desarrollar, el perfil de egreso de los estudiantes, el rol del profesor como ejecutor de planes de estudio así como el tipo de evaluación que se requiere en el contexto hegemónico.

Los desafíos actuales de la educación a nivel mundial son de gran magnitud, enseñar a leer, escribir, hablar, pensar e interactuar requiere que se haga desde el enfoque socioconstructivista que permite la interacción de los individuos para construir el conocimiento, acceder al aprendizaje, resolver problemas o atender necesidades en diferentes contextos. Si los conocimientos están hechos por y para los humanos, es primordial que la escuela sitúe al estudiante en el centro de la visión de la enseñanza-aprendizaje como partícipe de los procesos, no solo como receptor-espectador, concediendo a la producción escrita una de las herramientas principales para la comunicación e interacción entre los individuos con los contextos globalizados actuales (Gómez, 2011).

Hacer frente a las necesidades de escritura implica impartir una educación integral distribuida equitativamente, donde el uso de la lengua en diferentes prácticas así como en diversos contextos sea el resultado de las interacciones sociales, a esto Cassany, Luna y Sanz (2002) la definen como “El instrumento que permite organizar la vida de las personas a través de la comunicación humana tanto en la expresión oral como en

la comprensión lectora y expresión escrita”, por ende, la comunicación en sus diversas expresiones son la herramienta que permite conocer cómo concebimos al mundo.

Conviene subrayar la importancia de la producción escrita como el medio de interacción entre la lectura, la escritura, la resolución de necesidades sociales en la vida cotidiana de los sujetos para disminuir las desigualdades sociales (Jurado, 2017), es por eso que, en este capítulo, se habla de los elementos de la política educativa en los ámbitos internacional y nacional, productos de la globalización y la mercantilización de la educación.

A. Política Educativa Internacional y la producción de textos literarios

El trabajo realizado desde diferentes administraciones sobre el tema de la lengua escrita, su influencia y los resultados obtenidos, no son sino las consecuencias que ejercen los organismos internacionales como son el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) como lo señala Maldonado (2000), a través de su influencia en las directrices políticas que se han generado desde una mirada neoliberal para la capacitación e inserción al campo laboral que el despliegue de las potencialidades en el desarrollo humano, como lo veremos en los siguientes párrafos.

Es importante tener en cuenta que el acceso a la educación es un derecho humano que todos los Estados deberían garantizar, bajo los principios de gratuidad, obligatoriedad, laicidad; por eso la política educativa de un país siempre debe velar por este derecho como prioridad. La educación pública además tiene que ser de excelencia para que la formación de sus ciudadanos sea útil, productiva, generadora de oportunidades. De acuerdo con Augusto Iyanga, las políticas educativas son:

Un conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o supranacional y, en cierta medida, también a niveles de instituciones privadas, generalmente confesionales [...] La política educativa trata, esencialmente, de directrices que señalan los

Gobiernos para organizar la educación del país, en el marco de su política general y nacionalista [...] Los criterios y las orientaciones deben inspirar: los fines, la estructura, la organización, la administración, los contenidos, los niveles, la formación de docentes, la financiación, etc. (2011, pp. 112) (de cada nivel y aspecto del sistema educativo).

Desde las políticas públicas se establecen pautas de actuación, se crean marcos legales en el plano de la educación que involucran a leyes, resoluciones o reglamentos que determinan la doctrina pedagógica de la nación, fijan sus objetivos, por medio de los cuales se construyen las ideas que se ven reflejadas en el currículum nacional. Entre los avances más importantes que se pueden dar en materia de política educativa están, por ejemplo, los de poner más recursos al alcance de los estudiantes más vulnerables, aumentar la partida presupuestaria en ese ámbito, fortalecer y apostar por una ley educativa de calidad, respaldar e impulsar la educación pública.

Sin embargo, a esto Gil (2014) señala: esto generalmente es el discurso pero no la realidad del Sistema Educativo, poco se ha invertido en la actualización de metodologías, materiales entre los que destacan Planes y Programas de Estudio e incluso en los libros de texto, así como en la capacitación docente para mejora de las prácticas educativas, con base en los resultados antes mencionados se aprecia el alejamiento del bien social, solo se percibe la mirada capitalista de producir estudiantes competentes para ser insertados en el mundo laboral (Hernández, 2008).

Hablar de políticas públicas en México, se define según Mauricio Merino como “una intervención deliberada del Estado para corregir o modificar una situación social, económica o educativa que ha sido reconocida como problema público” (Merino, 2013, p. 17). Mientras que para Luis F. Aguilar (cfr. Merino, 2013, p. 29) una política puede ser una regulación, una distribución de diversos tipos de recursos, una intervención redistributiva directa o dejar hacer a los ciudadanos. De acuerdo con este enfoque, una política debe de ser una solución a un problema singular, con técnicas y participantes distintos.

Un punto importante de reflexión debe versar sobre las experiencias, prácticas o proyectos que desde estas políticas deben dar sentido, tener carácter formativo con una visión integral a los individuos dentro del campo cultural, dentro del contexto educativo sobre la promoción de producciones escritas con sentido literario, atendiendo a los desafíos, las necesidades de la sociedad globalizada, no obstante los gobiernos de diversas naciones, entre ellos México han adoptado políticas públicas que son recomendadas por organizaciones internacionales sometiendo la economía y la educación a una ideología neoliberal, estableciendo un mercado en el que, bajo este yugo transforman la vida, la educación, estipulan la formación del ser humano que les ayude a perpetuar el sistema actual en la sociedad, es decir, estas políticas públicas siguen estableciendo la (de)formación de los individuos para responder a la economía globalizada (Ferraro, 2002).

La UNESCO a través del BM financia a los países miembros como parte del desarrollo económico en cada nación, también da asesoramiento para la elaboración de sus planes y programas de enseñanza, contribuyendo sobre el desarrollo de sus sistemas educativos. Al aceptar estos recursos los países se ven obligados a operar la política educativa internacional estándar, que implica reproducir modelos educativos que no atienden las necesidades reales de las comunidades educativas, que invisibilizan los retos de los contextos sociales, en donde los propios docentes se enfrentan a aplicar temas y contenidos que no desarrollan sus diversas capacidades, hacer lo contrario implica ser acreedores a sanciones, así lo confirma Alaníz (2009, p. 9): "...busca la estabilidad de los sistemas monetarios a nivel internacional. Por ello sí condiciona sus líneas de crédito al cumplimiento de políticas de descentralización, reducción y reorientación del gasto público, control de la inflación, entre otras".

En 1956 se creó el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) por la UNESCO para contribuir a la elaboración proyectos educativos, a disminuir las desigualdades sociales, con la finalidad de hacer accesible la educación a toda la población para mejorar la calidad de vida en personas, comunidades y sociedades de América Latina en general, especialmente en los países miembros con el compromiso

de promover la mejora social, la participación de los ciudadanos al llevar la educación a las aulas para apoyar al individuo en su crecimiento personal en los ámbitos científico, cultural, artístico, por supuesto en el educativo para organizar y desarrollar su pensamiento, manifestándose a través de las producciones escritas que les permitan comunicarse en sociedad local, nacional e internacional, entre otros.

La producción de textos se ha establecido en estos sistemas educativos como la mecanización del “conocimiento” del sistema de escritura, único e indisoluble de las prácticas de dictado, copiado, transcripción de textos que no considera ni la interacción ni la pragmática en contextos reales de acuerdo con los Planes y Programas de estudio. Promover la producción de textos literarios es desarrollar las capacidades cognitivas, hacer uso de estrategias creativas y recreativas de los sujetos para expresar o manifestar por escrito la organización de su pensamiento (Jurado, 2017).

En este sentido, la producción de textos literarios no se ha considerado dentro de las políticas públicas, no es considerado el proceso de re-creación desde el pensamiento colectivo e individual, las gestiones sobre la planificación y la evaluación de este aspecto se ha reducido a pruebas estandarizadas que miden sólo el conocimiento fáctico pero no la creatividad ni mucho menos la organización mental de los individuos, sin duda alguna, la operatividad de las dimensiones teóricas, culturales, pedagógicas o metodológicas implementadas operan de manera contraria al discurso establecido en cada plan de estudios que estipula la formación integral, que al mismo tiempo no garantiza el ingreso de los ciudadanos a la cultura escrita, tampoco la prácticas sociales del lenguaje, las representaciones sociales sobre la escritura, los modos de apropiación de la cultura escrita propios de los distintos grupos sociales, ni las tradiciones que conforman el punto de partida de toda práctica social (Bourdieu, 1991; 1992).

Planteada la producción de textos como una práctica cultural que asume características propias, formatos variados y que puede ser considerada desde las más diversas perspectivas, cabe preguntarse ¿qué tipo de decisiones serán plausibles de

ser tomadas para la construcción de una política de estado en torno a la escritura? A la hora de planificar una política pública sobre la expresión escrita nos preguntamos qué procesos, qué prácticas, qué sujetos, qué estrategias, qué concepciones forman parte de un posible programa de acción a desarrollar.

Así, en el siguiente apartado se abordan algunas ideas referentes a la implementación de estas políticas públicas, a la inclusión o exclusión de la producción de textos literarios, desarrolladas desde el ámbito estado-nación, acentuando las prácticas hegemónicas en los países que están integrados a la OCDE.

1. Contexto Internacional y la producción de textos literarios

La insuficiencia de los sistemas de educación para garantizar el acceso, permanencia o tránsito por los diferentes niveles de educación básica en todo el mundo, así como la importancia que tienen sobre el desarrollo humano ha sido un tema fundamental en las propuestas educativas de los últimos años. Se ha buscado erradicar el analfabetismo además de impulsar la calidad de la educación básica, contar con los medios más eficaces para satisfacer las necesidades de aprendizaje de diversos grupos desasistidos e incluso olvidados.

Tanto las agencias como las organizaciones internacionales han reconocido que se debe de trabajar bajo un enfoque integrador la enseñanza de la lengua, muy en específico la producción escrita, entendiendo que las prácticas sociales brindan mayores aprendizajes, mejores formas de construcción del conocimiento, por lo tanto, una educación de excelencia a las niñas, niños y adolescentes de un país como una manera efectiva de lograr una Educación para Todos. No existe un compromiso internacional hacia la educación inclusiva, apoyado en investigaciones que muestran los beneficios económicos o sociales, los ejemplos de buenas prácticas tanto en países desarrollados, como en aquellos en vías de desarrollo.

Desde 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien Tailandia convocada por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM) se ha realizado con el compromiso de revisar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos se satisfagan realmente en todos los países.

Las cifras a nivel mundial sobre rezago educativo demuestran lo contrario, los esfuerzos realizados por los diferentes países en todo el mundo no han sido suficientes para asegurar el derecho a la educación ya que persisten realidades que dan cuenta de cómo los niños no tienen acceso a la enseñanza primaria, lo mismo sucede con los adultos, especialmente con las mujeres analfabetas funcionales (Gil, 2014), carencias de acceso al conocimiento impreso así como las tecnologías donde millones de niños y adultos que no consiguen completar la educación básica; quienes logran completarlo no adquieren conocimientos ni capacidades esenciales en la lengua escrita para producir textos completos que representen un significado, debido a que de manera constante la enseñanza de la lengua materna se realiza desde un enfoque gramatical.

En el mismo análisis respecto a la educación, se han realizado diferentes eventos en torno a este, teniendo siempre presente la premisa de que la educación es un derecho fundamental para mejorar las condiciones de vida tanto individuales como sociales, es por ello que dando continuidad a los trabajos del foro anterior, en el año 2000 en Dakar, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación, ciento sesenta y cuatro gobiernos se comprometieron a hacer realidad la Iniciativa de Educación Para Todos, defendiendo seis objetivos que debían alcanzarse.

Ante los bajos resultados observados a nivel mundial, los compromisos acordados por las naciones se centraron en brindar educación básica de calidad que, de acuerdo con Jurado (2017) se restringe a los resultados de las pruebas externas de evaluación, nacionales e internacionales así como al número de horas de permanencia diaria en las escuelas no consideran las condiciones infraestructurales ni mucho menos las

humanas en las escuelas públicas, así se determinaron una serie de objetivos que establecen que, 1. Para el año 2015 los niños deben de acceder a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria, de calidad, atendiendo sus necesidades de aprendizaje especialmente para aquellos que se encuentran en condiciones vulnerables o desfavorecidas. 2. Acceso equitativo a un aprendizaje adecuado para atender las necesidades tanto de los jóvenes como de los adultos. 3. Aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados en particular las mujeres estableciendo la igualdad entre los géneros en relación con la educación. Finalmente, 4. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos por las organizaciones como logros alcanzados de un país, al mismo tiempo mensurables para evidenciar con datos estadísticos los logros, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas (UNESCO, 2000).

De acuerdo con los objetivos anteriores, considerando de manera especial el uno en términos de educación integral en conjunto con el cuatro en el ámbito de la escritura, la producción de textos debió de implementarse como un proceso cognitivo que permita la representación de las estructuras mentales de los individuos para organizar, expresar por escrito ideas, pensamientos, sentimientos; en función de contextos comunicativos. La realidad que se vive en el momento es contraria al discurso, evidentemente la implementación y evaluación son de tipo memorístico, se mide la cantidad de conocimiento que posee el sujeto en lugar de valorar la estructuración de su pensamiento mediante la diversidad textual.

Para financiar los proyectos de desarrollo educativo en los países miembros, se recurre al Banco Mundial como medio para obtener préstamos de bajo interés a nivel bancario o apoyos económicos a las naciones en desarrollo con el fin de reducir la pobreza, para aumentar mejores condiciones de vida para los individuos a través de la educación. Estas acciones de financiamiento a los diferentes países tienen el propósito de fortalecer tanto su desarrollo como su sistema educativo introduciendo en éste los criterios de mercado como la eficiencia y la competitividad (Alaníz, 2002),

generando que se vea como un producto que puede comprarse y venderse, en este sentido, el hombre le ha dado un carácter eminentemente económico a un derecho fundamental que es la educación, que tiene sus bases ideológicas sobre los principios tanto del neoliberalismo como del capitalismo.

Con esta operatividad, se pone en marcha diversos programas de la asignatura de español que establece los temas, los contenidos e incluso indicadores de logro que han de trabajarse al interior del aula, en donde se considera que los estudiantes producen textos únicamente manejando la estructura gramatical en sucesos o tareas aisladas, asistemáticas e incluso segregadas (Andere, 2012), pero no se atienden las necesidades reales de los niños al plasmar por escrito sus ideas, pensamientos o sentimientos en situaciones contextualizadas. Esto es consecuencia de una postura capitalista, la administración que implica una distribución del financiamiento que se le ha otorgado a los países, en lugar de ofertar cursos de capacitación que permitan la profesionalización sobre los procesos de escritura, producción de textos u otros temas, se han implementado “semicursos” de un día o incluso unas horas, en donde se les da una plática (para nada es capacitación) a las autoridades más representativas del sistema educativo sobre un tema, quienes a su vez replican o platican las zozobras de lo visto, así sucesivamente hasta llegar a los docentes quiénes solo se quedan con las migajas.

La mayoría de los países han recibido recomendaciones por parte de la UNESCO, con las que se establece un plan de intervención en educación financiado por el BM, sin embargo, los gobiernos no han invertido la totalidad de los financiamientos en estrategias o acciones que impacten de manera directa sus sistemas educativos, al respecto Alaníz señala que, “(2012, p. 13) existen indicadores cuantitativos internacionalmente que funcionan como herramientas confiables para evaluar sus políticas públicas, al calificar sus sistemas de educación desde la luz del desempeño de otros países”, con el propósito de mejorar tanto el desarrollo como el crecimiento de todos sus ciudadanos a partir los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares, por el contrario estos grupos en el poder han utilizado los recursos

económicos para acrecentar y priorizar la producción económica de diferentes productos, que aunque son elementales para la sociedad no son distribuidos de manera equitativa (Alaníz, 2012, p. 13), han logrado imponer a la educación como mercancía lo que desencadena que las ganancias se visualicen desde el ámbito mercantil y no educativo, soslayando la formación académica.

Ante las problemáticas enfrentadas sobre educación, México recurre a la Secretaría de Relaciones Exteriores (SER) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) para utilizarlas como medio de la política exterior e incorporarse a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), buscando el financiamiento necesario para impulsar su proyecto de nación a través del sistema educativo que se ejerce en el mundo globalizado.

a. La Globalización en educación

México como muchos otros países que han sido beneficiados con los financiamientos, deben apegar-se a los estándares establecidos por las organizaciones internacionales como la OCDE y la ONU que determinan las acciones sobre el desarrollo económico que influye sobre los fenómenos sociales, económicos políticos, por supuesto educativos, en este último ámbito implica que solo se aplica el modelo neoliberal para la re-producción de mercancías y servicios, donde los sujetos no desarrollan sus capacidades de creatividad, criticidad o libertad en la toma de decisiones, sólo repiten, ejecutan indicaciones. De acuerdo con López (2001, pp. 15 y 16) la globalización se puede identificar como:

Un conjunto de procesos, principalmente de carácter económico, que, a través de las interacciones, interconexiones o interdependencias existentes entre los diversos países y de la intensificación, desarrollo y extensión de esas redes globales, produce que ciertos hechos, acciones y decisiones ocurridas en un lugar concreto del globo y que antes sólo repercutían localmente ahora lo hagan de forma global.

Esta concepción se centra en proteger los intereses de las minorías privilegiadas, muy en específico de los empresarios donde imponen sus reglas para limitar e incluso

coartar la participación del estado en la transformación y mejoramiento de la sociedad. Han conceptualizado la educación como un servicio por el que se puede pagar, se da al mejor inversionista para generar ganancias económicas que solo los benefician a ellos, incidiendo en un currículum que enseñe a obedecer, donde no se cuestiona ni mucho menos se despliegan las capacidades del ser humano como crear o expresar su ideas, privilegiando la individualidad por encima del trabajo colaborativo, donde se limita la democracia como un efecto de la relación biunívoca globalización-educación, esto da como resultado la competitividad entre ejecutores y desarrolladores de ideas (Bustamante, 2003 y Zubiría, 2004 citado en Barraza, 2016).

La escuela centra su tiempo y esfuerzo en reproducir programas de estudio, así como sistemas que ya están preestablecidos para producir obreros con mano de obra barata que, en estudiantes que logren desarrollar a través de la producción de textos literarios individuos críticos, reflexivos, analíticos, sensibles, expresivos, creativos para transformar sus contextos y mejorar sus condiciones de vida (Kemiss, 1993).

A través de este grupo en el poder, con el fin de incrementar su capital económico mediante el sistema educativo, se adoptó un modelo basado en competencias donde se le da mayor importancia al saber más que a los otros componentes (saber hacer, saber ser), en un primer momento se relacionó de manera directa con la educación media superior para que los estudiantes se insertarán en el ámbito laboral, contarán con los elementos mínimos para el trabajo, evitando que las empresas pagaran las capacitaciones que representan pérdidas a estos empresarios, en éstas sólo deben obedecer instrucciones escritas, no producirlas (Gobierno de México, 2017).

Como se señala en el epílogo de Lucient, et al. (1978, p. 149) “El fracaso escolar no es, en efecto, más que un producto de nuestro sistema escolar y una expresión de las fallas de nuestra sociedad”, reflejo estructural de la economía liberal, el sistema escolar es competitivo, selectivo e individualista. Esto ha generado que la sociedad en aras de sobresalir, de ser competente, se divida y se trabaje a partir de la individualidad, ideología que ha permeado la educación, mermado el desarrollo integral de los

individuos incluso de los colectivos de las diferentes comunidades, los estudiantes que mejor ejecuten las consignas de trabajo o reproduzcan lo que establece un plan de estudios es considerado un “buen estudiante” que aquel que tiene iniciativa por desarrollar sus propias producciones escritas que implican mayor despliegue de sus potencialidades.

También tiene la finalidad de construir un pensamiento complejo, fortalecer estrategias didácticas que generen procesos de aprendizaje globales basados en el descubrimiento, análisis, crítica, reflexión del uso y enseñanza de la lengua.

Aunque la creación del ILCE ha tenido claridad en su propósito, los gobiernos la han desvirtuado al asignar solo un porcentaje mínimo de los recursos económicos que el banco les da para mejorar la educación, el resto se lo han apropiado para beneficio personal, ya que la enseñanza de la lengua se sujeta a las necesidades de dicha política educativa dentro del enfoque por competencias establecido, la producción escrita ha sido insuficiente ya que sólo se ha trabajado en la parte instruccional con el propósito de responder a los requeridos en el mundo empresarial.

b. En casa del prestamista, el que no es libre se estandariza

Con el otorgamiento de los recursos económicos para mejorar el desarrollo educativo en los diferentes países, se dejó de lado que la educación es un servicio que tiene que garantizar el Estado, que es un derecho que debe de ejercer cada ciudadano para convertirse en un producto que genera ganancias a los empresarios, se establece un modelo educativo por competencias con el que se dio paso a la privatización de la educación en donde instituciones como el FMI, el BID o el BM tomaron el mando mercantilizando este producto a través de los recursos asignados a los países para la educación.

Esta comercialización del producto necesitaba incluir estándares de calidad, la cual debe de entenderse como la búsqueda de mayor eficiencia en la aplicación de

recursos escasos, es decir, hacer más con menos recursos. Desde este discurso, el ámbito empresarial le dio el término de calidad educativa, donde los estudiantes tienen que ser eficientes, eficaces, productivos para generar más ganancias a los organismos internacionales. Sacristán (2008) establece que el término de competencia está relacionado con las capacidades humanas, aptitudes para realizar o producir, pericia y contienda, conjunto de condiciones necesarias para generar un mayor crecimiento económico, promoviendo la inversión desde la generación de empleo.

La OCDE, era la encargada de realizar los financiamientos a los países, con ello es que tuvo una participación excelsa en el ámbito educativo, lejos de revisar el apoyo, asesoramiento o los mecanismos de supervisión sobre los recursos asignados a cada nación para atender los problemas persistentes de rezago en educación, su prioridad era vigilar las ganancias obtenidas para el sector empresarial, por lo que, instauró un sistema de evaluación con escalas internacionales que, todos los países que tenían un préstamo con la banca internacional debían de aplicarlas para medir los resultados de las prácticas educativas.

Con el pretexto de verificar los resultados obtenidos a través de la educación, se creó el programa “The Programme for International Student Assessment” (PISA), la primera prueba estandarizada (examen) para evaluar a jóvenes de quince años y diagnosticar así la situación de varias decenas de países los resultados de su sistema educativo (Aboites, 2013). Con los resultados obtenidos elabora recomendaciones para los países participantes, éstos con la excusa de implementar nuevos modelos de educación o mejorar los ya existentes, vuelven a solicitar préstamos a las instituciones antes mencionadas, por ende tienen que continuar rigiendo su educación con los estándares establecidos a nivel internacional, todos enfocados a la medición de conceptos o reglas de la escritura academicistas, pero ningún programa que implemente el desarrollo de la producción de textos con sentido literario para observar y analizar el nivel de pensamiento de los sujetos, mucho menos algún instrumento de evaluación como las rúbricas que desenmarquen las producciones escritas del enfoque por competencias.

Desde ese momento todas las pruebas que se han diseñado tienen el rigor de ser estandarizadas, la evaluación de conocimientos se da a través de preguntas que comprenden una estructura en la que la respuesta correcta está inmersa dentro de un conjunto de respuestas a las que se les denomina “opción múltiple”. Cuando esta prueba es aplicada a la población estudiantil sólo se puede medir el nivel de competencia que poseen respecto a la capacidad de memorización o mecanización de normas, reglas, de procedimientos en las diferentes áreas de conocimiento pero no sobre el desarrollo del pensamiento que cada individuo posee, es decir, los procesos que implican algunas actividades como lo es la producción de textos, simplemente no se evalúa, en su lugar lo que se mide es el indicador del capital intelectual que tiene un país, la responsabilidad de obtener mejores o peores calificaciones no recae exclusivamente en el sistema educativo, sino que corresponde a la sociedad en su conjunto, considera que múltiples factores, como la familia o el contexto social, inciden en el desempeño de los estudiantes (Márquez, 2017).

México ha tenido varias recomendaciones con respecto al sistema educativo que implementa en todo su territorio, una de ellas establece garantizar que los estudiantes comprendan sus necesidades de aprendizaje, que tengan la oportunidad así como los medios para elegir trayectorias que les ayuden a desarrollarlas, otra menciona que los educadores cuenten con las capacidades para mejorar sus prácticas y tener un impacto positivo en el aprendizaje: Los resultados siguen siendo bajos en términos de calidad, lo que demuestra el poco impacto que han tenido como lo veremos a continuación.

2. México en la producción de textos literarios

La política educativa que México ha implementado durante los diferentes periodos de gobierno ha dejado evidencia en primer lugar, de la complejidad de atender las necesidades de aprendizaje de niñas y niños en cada momento histórico, los gobiernos han dejado de lado la diversidad cultural, la riqueza del país ya que con sus formas de ser, de pensar incluso de actuar no han garantizado el principio de desarrollo integral

como parte fundamental del derecho a la educación, en segundo lugar han orillado al incipiente sistema educativo a atender las premisas del capitalismo, generando que las deficiencias como resultado de los mismos han hecho muy poco por contrarrestar el analfabetismo o atender las demandas del siglo XX y XXI en la formación de ciudadanos autónomos, críticos, felices, íntegros y libres.

Se han hecho algunos intentos por modificar las políticas educativas, a finales de los años ochenta se consideró modernizar la educación cambiando de paradigma en el que se transita del arquetipo de la mecanización como resultado de la repetición a uno que atendiera el modelo económico vigente lo que puso de manifiesto generar nuevos lenguajes, nuevos currículos, nuevos materiales, una nueva formación de maestros, por supuesto una nueva pedagogía para un enfoque de aprendizaje (Andere, 2013).

En 1992 se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), cuyos propósitos se centraron en la cobertura de la educación, la renovación de los contenidos, los métodos de enseñanza, la formación de maestros, la articulación de los niveles de educación básica, los indicadores que se desarrollaron someramente ya que el trasfondo de dicha política estaba encaminada hacia la productividad, la competitividad a través de la formación de estudiantes incluso docentes basados en perfiles de desempeño.

Se han creado diferentes programas para acceder a mejores niveles de vida, con la intención de controlar a quienes están frente a las aulas a través de incentivos económicos que se desvirtúan, se corrompen o simulan una profesionalización pero que recae en la medición de saberes a través de pruebas estandarizadas, estos programas son Carrera Magisterial en 1992, la Ley del Servicio Profesional Docente de 2015, este último en sustitución del primero como mecanismo para el ingreso, permanencia, evaluación y promoción de los maestros como justificación de los bajos resultados de logro académico.

Cada gobierno en turno ha implementado diferentes Reformas Educativas que han buscado transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aún con todo ello en la actualidad se utilizan estas actividades como parte de las metodologías de trabajo.

Sin embargo, los resultados educativos en México sigue siendo contrarios al discurso, esto es señalado por Gil (2014) en el texto “Las grietas de la Educación en México”, señalado los millones de personas que se encuentran en rezago educativo, analfabetas, niveles incompletos de escolarización hablando de la población de la educación obligatoria, lo que implica que, estos grupos no cuentan con las bases fundamentales del aprendizaje que es leer y escribir de manera suficiente, no tienen una buena comprensión lectora, la educación es memorística, la falta de capital cultural genera mayores desigualdades lo que genera el abandono escolar.

Pero también “La escuela te abandona”, así lo manifiesta Gil (2014), cuando no responde a las necesidades propias de la comunidad escolar, de los intereses, de las áreas de oportunidad de los grupos, de las particularidades de cada estudiante, pero no es culpa de los docentes, trabajan con lo que pueden, con lo que tienen a su alcance, la escasa inversión en educación ha dejado brechas de diferente magnitud en los contextos tan diversos de México.

a. Pruebas, pruebas y más pruebas...todas estandarizadas

México tuvo que apegarse a los estándares establecidos del sistema de evaluación establecidos por la OCDE que responden únicamente a los niveles de competencias lectoras, matemáticas o científicas, sólo desde el aspecto conceptual representado a través de ítems en donde la respuesta es específica dentro de un listado ya preestablecido. Esto es un gran retroceso para la educación pública, para la formación de ciudadanos críticos, autónomos, libres además de contravenir el artículo tercero constitucional al no considerar el contexto sociocultural de los sujetos en formación, el currículo, las necesidades de aprendizaje, los niveles de rezago escolar.

En el año 2006, se aplicó por primera vez la prueba denominada Exámenes Nacionales del logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE), a estudiantes de tercero y sexto grado de nivel primaria, todos los grados de educación secundaria, dónde se valoraba en términos cuantitativos aspectos relacionados con español, matemáticas y ciencias naturales. En el área de conocimiento de la asignatura de español la prueba estaba enfocada más a la comprensión lectora, de las lecturas que se incluyeran en la prueba se tenían que contestar varias preguntas relacionadas con el contenido de ésta, evaluando aspectos de información literal u ortográficos, dejando de lado la construcción de argumentos sobre diversos temas y tópicos e incluso en ninguna prueba se evaluaron las habilidades que poseían los estudiantes sobre la producción escrita.

Esta evaluación buscaba medir los conocimientos preestablecidos desde el programa escolar de cada grado, así como la adquisición de habilidades propuestas en el mismo, ambas rigurosamente focalizadas para que el sistema educativo adoctrinara individuos escolarizados, como elemento de desarrollo del país, observando la adquisición del conocimiento individual sobre las competencias que tanto la educación como la capacitación les ofrecen (UNESCO, 2012). ENLACE se aplicó a primaria, secundaria y media superior, los resultados (conocimientos fácticos) arrojados confirmaban la situación crítica del sistema educativo nacional. En 2006, los resultados en primaria se catalogaron mayormente como insuficientes, sólo en algunos indicadores como elementales en lectura y matemáticas (SEP, 2013). En ese mismo año, se creó el Programa de Estímulos de Calidad Docente que otorgaba recursos económicos para incentivar a los profesores a mejorar los resultados en las siguientes pruebas, sin embargo, debido a que todos querían el incentivo económico, alteraron los mecanismos para obtenerlos, haciendo de esta evaluación -que de por sí ya era punitivo- un proceso poco fiable, opaco, falto de transparencia, a esto, Backhoff y Contreras (2014, p. 8) indican que:

La prueba ENLACE/educación básica se corrompió y sufrió una inflación en resultados debido a tres factores: la publicación de rankings de escuelas, la asociación de estímulos económicos

a los docentes y la falta de control externo de su aplicación. La inflación de ENLACE del nivel medio superior se pudo deber al uso de reactivos de menor dificultad en sus últimas versiones.

Después de haber observado, analizado y presentado los resultados de estos sucesos, hizo que la SEP determinara cancelar esta prueba después de ocho años de aplicación.

En seguimiento a los bajos resultados que se obtuvieron de esta primera prueba y con el pretexto de mejorar los resultados educativos, en 2013 se creó el Plan Nacional para las Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), las cuales se aplicaban a cuarto grado de primaria y primer grado de secundaria. Cambió el nombre, pero no la estructura, ni el propósito ni la estandarización, seguían siendo pruebas que evaluaban el nivel de competencia conceptual o procedimental a través de los ya famosos ítems, priorizando la selección de la respuesta correcta rellenando el óvalo correspondiente. Esta prueba tampoco evaluaba los procesos en la producción escrita, implicaba dificultades sobre herramientas que pudieran valorar la diversidad de procesos, construcciones, argumentos, es decir, un instrumento estandarizado no era suficiente para este tipo de valoraciones, lo que realmente hubiera aportado elementos para la enseñanza de la lengua.

El primero de octubre de 2019, durante la gestión del presidente Andrés Manuel López Obrador, como parte de la Nueva Escuela Mexicana se crea la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en el marco de una importante transición política en el país, producto de una reforma educativa, con tintes constitucionales, institución que tiene como propósito garantizar el derecho a una educación de excelencia, inclusiva además de equitativa, impulsando la mejora continua de la educación a través de la actualización docente, estipulando orientaciones de carácter técnico-pedagógico que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes en educación básica, media superior y para adultos.

Díaz (1998), señala que la evaluación no se ciñe a la aplicación de un solo instrumento, de un examen, de una herramienta o de una sola actividad, sino que todas estas tareas

abonan a la valoración del desempeño de cada sujeto, permite determinar con claridad cuáles son los obstáculos en los que posteriormente deberá se deberá trabajar para avanzar en estas dificultades, consolidar los aprendizajes, lo que implica que las pruebas estandarizadas no se acerca ni en lo más mínimo a una evaluación real del sujeto, de su contexto y de los contenidos de aprendizaje.

B. Un recorrido de las reformas curriculares en México en las últimas décadas

En las últimas décadas México inició Reformas en materia educativa fundamentalmente en la resignificación del ámbito pedagógico desde la gestión y la pedagogía, elementos que guardan una relación estrecha con el financiamiento, la distribución, la administración, la evaluación el desarrollo de programas de cobertura, la formación inicial o continua de los docentes, por supuesto la comprensión de la educación obligatoria.

Hernández (2018) señala que el Sistema Educativo Mexicano experimenta cada seis años cambios en los ámbitos políticos, jurídicos, sociales y económicos, las posturas ideológicas del gobierno en turno influyen en las Reformas Educativas desde su concepción hasta su aplicación, de esta manera cada una se implementa desde una ideología que se refleja en el currículum oficial con el que se establece la formación de individuos, los contenidos a aprender, los métodos para la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes.

La propuesta curricular es el eje articulador del trabajo en el aula como en la escuela, al mismo tiempo el referente para la dotación de recursos a los centros escolares además es el elemento central para valorar en qué medida los estudiantes han alcanzado las metas de aprendizaje propuestas.

1. Previos a la RIEB

La educación básica en México ha experimentado entre el periodo 2004-2011 una reforma curricular que pretendía la articulación entre los niveles que conforman la educación básica dando continuidad a la educación preescolar, primaria, secundaria con énfasis en los temas relevantes para la sociedad, la formación integral para la vida asociado con el trabajo, su propósito era ofrecer a las niñas, niños y adolescentes un trayecto formativo coherente de acuerdo con sus necesidades educativas, contemplando sus expectativas sobre la formación del futuro ciudadano para la sociedad mexicana, sin embargo, lo único que tiene de integral esta reforma es el nombre (Guerra y Rivera, 2011).

Esta reforma se denominó “Alianza por la Calidad Educativa” con el objetivo de “Elevar la calidad educativa para que los estudiantes mejoren su nivel educativo que les brinde mayor bienestar contribuyendo al desarrollo nacional” a través de tres estrategias: una reforma integral centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que respondía a las necesidades de desarrollo de México, el fortalecimiento de los sistemas de formación continua para docentes en servicio como medio para la adquisición de competencias facilitadores del aprendizaje, por último, mejorar la práctica profesional.

De acuerdo con Bolívar citado en Hernández (2013), “la palabra calidad está asociada etimológicamente a Kalos, a lo que es bueno o excelente, término que sirve para dar credibilidad y legitimación a las acciones que se asocian con ella”. Al respecto Latapí citado en Hernández (2013, p. 11) menciona:

...Se transfiere a la educación, con asombrosa superficialidad, un concepto empresarial de calidad total, el cual puede ser una técnica exitosa para producir más tornillos por hora y venderlos a quien los necesite (y a quien no también), pero no es ni puede ser una filosofía del desarrollo humano.

En este mismo sentido, Pérez citado por Hernández (2013), reitera que el concepto de calidad no es neutro, tiene un origen mercantil, un propósito empresarial, sin

embargo, precisa que el vocablo es ajeno a la pedagogía porque tiene una visión cualitativa de la educación, por lo que, no se debe renunciar a impartir una educación que haga crecer a los estudiantes tanto en su desarrollo como en sus capacidades.

Durante este periodo, la adopción de este nuevo enfoque vive un proceso de cambio causando controversias, polémicas, desacuerdos e incluso sometimientos entre los agentes del proceso educativo, en el que se argumentaba transitar de un maestro conductista dejándolo en el pasado a uno constructivista para centrarnos en trabajar por medio de competencias que, camuflajeando el discurso se empezaba a denotar al magisterio como los únicos culpables de los bajos resultados académicos.

El término competencia en el ámbito educativo está ligado a la calidad educativa, ésta busca integrar además conocimiento (lo único que se toma en cuenta como aprendizaje obtenido) las habilidades y actitudes para desempeñar una tarea exitosa ante la resolución de problemas en situaciones reales. “La competencia significa entonces capacidad laboral. La formación por competencias capacita empleados y obreros para desempeñar con eficiencia y eficacia su rol “mediador” en los procesos de producción, lo que sin duda es una clara y devastadora deshumanización” (Barrón, 2000, p. 41).

El manejo de las competencias implicaba una transformación social que centraba sus procesos de cambio desde la actuación de los docentes como elemento fundamental y factor clave en la gestión efectiva de la reforma educativa. Con esta, se pretendía favorecer el fortalecimiento de los planes y programas de estudio a través de las competencias para la vida que incluyen aspectos cognitivos (enseñanza de la lengua del español o indígena en estudiantes), afectivos, sociales, de aprecio por la naturaleza, e incluso la vida democrática, sin embargo, desde los libros de texto no se incluye esta diversidad, las actividades se encuentran todas en español, lo que limita el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas en diferentes contextos para el desarrollo integral de las personas de los diferentes contextos, esto incumple con el Artículo 3º Constitucional.

Lo anterior denota claramente lo que se dispone en el discurso, lo que realmente se hace en el plano de ejecución, una incongruencia que viven tanto los docentes como los estudiantes con la realidad, donde se determina que la premisa del cambio ligada al mejoramiento estaba basada en el fortalecimiento de la formación de los directivos y docentes, en impulsar procesos de gestión escolar participativos, en la actualización de programas de estudio con enfoques de enseñanza pertinentes, con la definición de los aprendizajes esperados por grado-asignatura, reconocer los retos para ofrecer educación de calidad.

2. Competencias en arranque

En el año 2011, partiendo nuevamente de una ideología dominante, surge el Acuerdo Secretarial 592, que manifiesta la articulación la educación básica en el que se plantearon los principios pedagógicos, los ejes organizativos generales para integrar los tres niveles, en este acuerdo quedaron plasmados el para qué enseñar, el qué enseñar, el cómo enseñarlo, en un único plan de estudios que comprendía la educación básica con carácter de obligatorio en el cual se pretendía dar atención a las diversas poblaciones con la construcción de marcos curriculares específicos en los que la enseñanza de la lengua tenía como propósito el dominio de las competencias comunicativas a través de las prácticas sociales del lenguaje pero enfocadas a la producción y consumismo de mercancías (García, 2011).

Con la premisa de elevar la calidad educativa se estableció la RIEB¹, esta propuesta tenía el propósito de contar con escuelas mejores preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante, atender los niveles de rezago escolar que se presentaban como parte de las problemáticas educativas remanentes de los contextos sociales.

¹Reforma Integral de la Educación Básica, la propuesta de articulación de la enseñanza fue un objetivo planteado desde el sexenio de Vicente Fox (2000-2006), pero se ejecutó durante la administración de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012). Es una política pública que impulsó la formación integral de todos los estudiantes de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso.

El compromiso asumido en esta reforma curricular desde el Plan de estudios estaba orientado por tres elementos, el primero al desarrollo de competencias y habilidades mediante la reforma a los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, pero en la realidad se buscaba mejorar la productividad, la competitividad de los estudiantes para insertarse a la vida económica (Sacristán, 2011). El segundo, a la profesionalización de los maestros, el tercero al lema “Evaluar para mejorar”, este último fue el estímulo para elevar la calidad de la educación. También se generó el compromiso de modernizar los centros escolares con el fin de fortalecer su infraestructura, equipar los planteles escolares, así como ampliar la gestión e incluir la participación social, dar seguimiento a los proyectos estratégicos de transformación escolar, sin embargo, sólo se centró en los resultados de los exámenes estandarizados dejando de lado otros factores, por lo que se culpó a los docentes de los bajos resultados educativos.

El enfoque comunicativo funcional (SEP, 1993) de la lengua en nivel primaria establece el desarrollo de las competencias para el uso y el estudio formal del lenguaje. En este campo se buscaba que los estudiantes aprendieran y desarrollaran habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a identificar problemas para solucionarlos: a comprender, interpretar, producir diferentes tipos de textos, a transformarlos, crear nuevos géneros o formatos; es decir, reflexionar individualmente o en colectivo acerca de ideas y textos.

No hubo un seguimiento oportuno ni sistemático a las actividades referentes a la producción de textos; en preescolar se le dio prioridad al lenguaje oral, en el caso de primaria y secundaria se centraron más en los estándares de lectura (velocidad, fluidez, comprensión, basados en las dinámicas de mecanización que derivó en la falta de una concepción global del texto), lo que implica que, las escasas actividades de escritura se centraron en el dominio de la caligrafía, en el conocimiento bancario tanto de la gramática como de la ortografía de palabras como oraciones, es decir, la idea de trabajar de forma fragmentada las unidades de análisis permitirían la construcción de textos, sin embargo, esta actividad no cobró sentido ya que estaba descontextualizada

de los intereses, de las necesidades de los estudiantes; en lugar de potenciar los procesos de escritura solo los cercaron a un uso academicista.

3. Reforma educativa y laboral 2017 (NME)

Ante los bajos resultados (de acuerdo con las pruebas estandarizadas) obtenidos en educación, el gobierno en turno nuevamente realizó cambios con la intención de preparar a los estudiantes para afrontar desafíos, transitando a la reforma educativa del 2017, planteando la idea de garantizar el acceso a una educación que sea de calidad al mismo tiempo como una plataforma de impulso para que éstos adquieran la libertad y la creatividad con la que triunfen en el siglo XXI.

De dos mil doce a dos mil dieciocho Enrique Peña Nieto se desempeñó como presidente de México, durante este sexenio se establece la reforma del “Nuevo Modelo Educativo” en el que se situó a los “Aprendizajes Clave para la Educación Integral”, con este fundamento se puso en operación una reforma laboral escondida bajo la piel de una reforma educativa.

Este modelo educativo pretendía a través de un nuevo enfoque pedagógico que los estudiantes aprendieran a aprender, en lugar de memorizar. Puso a la escuela en el centro de la transformación educativa estipulando que todos los maestros y maestras cuenten con una calidad académica que les permita atender las necesidades de los grupos, es decir, con verdadero potencial de “transformar las realidades del país”, mismos que será demostrado a través de evaluaciones constantes. EPN establece mediante el Nuevo Modelo fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente.

Aquí quiero ser muy enfático: las maestras y los maestros son los actores más relevantes para lograr la transformación educativa de México. Ellos son quienes educan, guían e inspiran a nuestras niñas, niños y jóvenes. Por eso, en el Nuevo Modelo Educativo los maestros tienen un desafío y una responsabilidad ineludibles: tienen el desafío de prepararse para ser mejores educadores y la responsabilidad de forjar ciudadanos libres, comprometidos y participativos, a partir de los nuevos contenidos pedagógicos. (Gobierno, 2017).

En este sentido la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pactaron un conjunto de condiciones no orientadas a la mejora de la educación sino la obtención de dividendos tanto políticos como económicos donde nunca se garantizó la protección laboral sino por el contrario se negoció como un producto más la estabilidad laboral de los docentes y con ello se cedió el poder al sindicato.

Esta propuesta curricular para la educación obligatoria presentó un enfoque humanista desde el discurso plasmado en el Plan de Estudios bajo el planteamiento de cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir, lo que desde la nueva propuesta curricular se denomina muy claramente “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes e incluso valores que contribuyen al desarrollo sustancial de la dimensión intelectual, personal así como la social de los estudiantes” (SEP, 2017, p. 25), sin embargo, el problema educativo está presente tanto en el acceso como en el aprendizaje, está sesgado por la desigualdad social reflejada en la inequidad educativa ya que las condiciones socioculturales de los contextos familiar y social se ve seriamente afectadas por estas diferencias, lo que implica que no tienen las mismas oportunidades de acceso ni mucho menos de acceder a un nivel de construcción del conocimiento requerido para insertarse en el mundo globalizado (Tello, 2012).

Después de sólo considerar los bajos resultados de las pruebas determinaron que el problema en materia educativa sólo correspondía a la falta de formación continua de los docentes, simplificando el problema a un solo elemento, dejando de lado todos los demás como el escolar, el familiar o el social, sometiendo a procesos de evaluación, de permanencia a los docentes por la supuesta incapacidad de elevar el nivel educativo de las comunidades escolares, en este sentido, como justificación fueron declarados ignorantes e incluso incultos, lo que desencadenó una campaña de desprestigio en su contra (Carmona, 2011).

Tomar sólo un factor de evaluación (Coll, 2009) en lugar del conjunto es una clara evidencia de la implementación de la reforma laboral con el objetivo central de

controlar el magisterio para seguirlos inculcando, así tendrían que obedecer órdenes con la finalidad de reproducir un currículo que atiende al capitalismo en donde se reproducen modelos educativos que están destinados a obedecer indicaciones y no cuestionarlas.

El enfoque de la lengua es comunicativo funcional (SEP, 1993), su objetivo pretendía reforzar las capacidades de comprensión lectora, de la expresión tanto escrita como verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo en sus ámbitos natural-social, el razonamiento analítico y crítico. Los estudiantes deben ser capaces de comunicarse en español, en una lengua indígena (aquí nace y se establece por primera vez la lengua materna), mediante las Prácticas Sociales del Lenguaje compuestas por tres ámbitos: estudio, literatura y participación social, sin embargo, como resultado de las tres solo se obtienen la producción de textos enfatizados en la elaboración de resúmenes para presentar información específica, textos para crear situaciones, producciones formales pero todas descontextualizadas sin ninguna situación real de aprendizaje (Tello, 2011).

4. La Nueva Escuela Mexicana

Como es costumbre en las últimas décadas el gobierno actual ha hecho reformas estructurales desde la Constitución Política, donde los cambios educativos que pretenden modificar el sistema educativo mexicano son una muestra del partido en el poder, ha planteado con estos argumentos atender las desigualdades sociales, al menos en el discurso escrito esto se pretende, en la propuesta actual se alcanza a vislumbrar la coherencia de sus partes con la que se establece una brecha que se abre para una nueva oportunidad de transformación social con la clara idea de que la educación deberá ser entendida para toda la vida, bajo el concepto de aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y el aprendizaje permanente.

De acuerdo con el Gobierno de México (2023), la Nueva Escuela Mexicana (NEM) es el proyecto de Nación en el ámbito educativo y pedagógico encabezado por Andrés Manuel López Obrador, quién ha reformado el sistema educativo mexicano con el propósito de coadyuvar al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes con la tentativa de implementarse a partir del ciclo escolar 2021-2022, su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo, equitativo a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes.

La NEM se caracteriza por una estructura abierta que promueve la participación de la sociedad que integra a la comunidad para construir ésta nueva propuesta, priorizando la atención a poblaciones en desventaja sobre todo aquellos que por condiciones económicas, geográficas y sociales han estado segregadas del sistema, con la finalidad de garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje garantizando condiciones de excelencia en cada nivel y modalidad, así como en cada localidad, municipio, entidad para lograr el bienestar en comunión con la prosperidad para transformar la sociedad.

Garantizar el derecho a la educación al que tanto se ha hecho alusión desde el inicio implica cuatro condiciones necesarias que como establece Tello (2011) el objetivo fundamental debe partir de la justicia social, mejorar el sistema o proceso de enseñanza aprendizaje mexicano implica superar las condiciones generales de existencia de la población, así la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los servicios educativos más los principios en los que se fundamenta que son; Fomento a la identidad Mexicana, responsabilidad ciudadana, la honestidad, la participación en la transformación de la sociedad, el respeto de la dignidad humana, la promoción de la interculturalidad, la promoción de la cultura de paz, el respeto por la naturaleza, el cuidado del medio ambiente.

La metodología que se establece es el de transitar de una organización de contenidos por grados escolares al establecimiento de contenidos por fases, ya que los contenidos no responden a una especialización progresiva de disciplinas, pero responden a

situaciones que resultan de interés, de relevancia para el individuo en forma singular pero también plural desde la comunidad (Gómez, 2011). A partir de puntos de conexión comunes en cada campo formativo se propicia la reflexión, la comprensión, el planteamiento de interrogantes y el descubrimiento de soluciones a problemas de la comunidad.

La formación integral e intelectual en los que convergen diversos aprendizajes, disciplinas, lenguas, actores, perspectivas culturales, construcciones del mundo, sistemas de conocimientos locales son los orientadores al aprendizaje como al desarrollo motor. Se pretende que las prácticas pedagógicas sean integradoras a partir de las experiencias de la comprensión de los múltiples rasgos, características o necesidades de toda la comunidad estudiantil, al tiempo que definen y orientan la diversificación de espacios educativos, recursos, metodologías tanto de la enseñanza como del aprendizaje, en las que se incluyen estudio de situaciones hipotéticas o de casos, aprendizaje-servicio, aprendizaje situado, resolución de problemas o el desarrollo de expectativas o intereses, proyectos de aprendizaje tanto individuales como colectivos, comunidades de conocimiento, práctica y aprendizaje.

5. La escritura en el campo de lenguajes

En lo que respecta a lengua, el campo formativo aparece como “Lenguajes” (SEP, 2022, p. 147), da énfasis a la diversidad lingüística y cultural de México, fundamentado en las lenguas, los saberes de los pueblos indígenas, su prioridad es atender los derechos educativos de las diferentes comunidades de estudiantes hablantes de estas lenguas, que podrán aprender el español como segunda lengua. Al igual que Medina (2016, p. 32) que establece que “el conocimiento sobre el mundo permite la comprensión del significado, ya que ofrece una base para formular inferencias... lo que incide en la calidad y profundidad de los procesos para escribir un texto”, Kalman (2003, p. 41) refiere que “la perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales”, así que el programa de estudio 2022,

manifiesta que es a través de la apropiación cultural el favorecimiento de un amplio rango de habilidades, estrategias o conocimientos, que cobran sentido en contextos específicos para interpretar, representar, explorar, construir y compartir significados mediante una multiplicidad de recursos que pueden emplearse para la comunicación como lo escrito, lo oral, lo icónico, lo plástico, lo escénico, lo musical, lo auditivo, lo gestual, además de que con estos procesos se reflexiona, se analiza, se construye conocimiento, se crea y se innova.

Considera los diversos lenguajes como el oral, el escrito, el artístico, el lenguaje de señas, además de los alternativos y aumentativos con la intención de satisfacer necesidades o deseos. El lenguaje es considerado una construcción cognitiva, social, dinámica que sirve para expresar, conocer, interpretar, pero también como un instrumento de comunicación, que constituye la identidad, la historia la cultura, forma parte de los sistemas normativos de su comunidad, se gestionan intercambios sociales que convergen en las prácticas sociales del lenguaje para interactuar con el mundo (Vigotsky citado en Chaves, 2001, p. 59).

De acuerdo con Chaves citando a Vigotsky (2001, p. 60), este proceso implica la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura por medio de la lengua escrita, contemplando los procesos de larga duración que implica este proceso, así como las heterogéneas experiencias de vida. El desarrollo de la expresión escrita construye una experiencia dentro del mundo donde lo íntimo, pero también de lo compartido, están coligados de forma invariable al tiempo que le permite apropiarse de su lengua para comunicarse en los tres escenarios que son el aula, la escuela y la comunidad.

Este proceso de transformación implica un cambio curricular que ha de realizarse entre la triada docentes-estudiantes-comunidad a fin de aprender en lo personal, desde la comunidad, en el que el papel del docente consiste en estimular la colaboración para desarrollar las capacidades individuales de los estudiantes motivándolos a que resuelvan problemas de la vida diaria de manera conjunta. Es importante que se

dedique mayor tiempo a los procesos cognitivos, sociales, biológicos que son indispensables en los estudiantes para el desarrollo óptimo de sus capacidades. El docente debe de conocer, valorar, así como incluir la diversidad cultural, social, artística hasta la natural de la comunidad donde labora, también de reconocer las problemáticas que existen al interior de ésta para que se planteen como propuestas de trabajo ante los niños con el propósito de resolverlas en comunidad.

Por otro lado, a los estudiantes se les miran como sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades basados en los intereses, las actividades, las necesidades, sus potencialidades, así como los desafíos de su contexto, de su localidad, de su país, de la humanidad en conjunto, éstos son los ejes reguladores de la actividad en el salón de clases. Se prioriza la atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje, de grupos sociales por lo que se fomenta la expresión sin estereotipos ni discriminaciones, en este sentido, la SEP (2022, p. 147) a través del Plan de Estudios 2022, refiere que:

El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes..., este campo formativo está vinculado a procesos graduales de aprendizaje del español y de los otros lenguajes, considerando la edad de desarrollo de los estudiantes. Mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad percepción y composición tendrán la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelazan los diferentes contextos, donde relacionen signos con significados.

Este campo tiene como finalidad la apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación a través de la oralidad, la escucha, la lectura, la escritura, la sensorialidad, la percepción y la composición de diversas producciones -orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas- (SEP, 2022, p. 148). Se garantiza que construyan su conocimiento en su lengua materna o en el sistema de representación que emplea para comunicarse: español, lenguas indígenas, lengua de señas mexicanas, entre otros lenguajes, como herramienta de interacción con el medio.

La adolescencia puede ser una etapa muy compleja de nuestras vidas, todo un reto en el que los múltiples cambios que experimentamos como los desafíos que debemos enfrentar nos generan miedos, dudas, inquietudes; desde esta perspectiva, se considera la importancia de las culturas juveniles como el medio para canalizar emociones, descubrir o reforzar habilidades, como una puerta para diversas formas de expresión o de participación (UNICEF, 2020), es decir, un espacio para el desarrollo de las habilidades creativas de los jóvenes participantes, un entorno protector que les permite enfrentarse a miedos, incertidumbres, problemas reales, situaciones de violencia. Recuperar sus gustos, intereses, reflexiones, miradas sobre el mundo de los adolescentes a partir de sus grupos de pertenencia permite la exploración de procesos creativos de manera individual o en colectivo que favorecen la eliminación de prejuicios, valorando y celebrando la diversidad en sus múltiples manifestaciones.

6. El docente ante las reformas educativas, una mirada a su práctica sobre la producción de textos literarios

Con la llegada de la pandemia SARS-CoV-2 a México en marzo de 2020, se puso en evidencia que el sistema educativo nacional no estaba preparado para enfrentar los estragos ocasionados por la misma, a nivel nacional se cerraron las escuelas, los estudiantes dejaron de ir a clases para aprender de manera virtual (en los mejores caso) desde casa por un periodo mayor a dos años, factor que agudizó el rezago educativo que ya se enfrentaba como consecuencia de un verdadero plan y programas de estudios que atiende a las necesidades de las comunidades educativas.

Se puso en evidencia con mayor acentuación las desigualdades económicas, políticas, culturales, pero sobre todo económicas, ya que se implementó de manera emergente la educación virtual a través de diferentes dispositivos electrónicos como computadoras, laptop o celulares, medios con los que no todas las familias contaban y ni hablar de los sistemas de internet, lo que causó que muchos abandonarán la escuela por falta de estos recursos. Los que lograban conectarse hacían grandes sacrificios para comprar un dispositivo de esta naturaleza o estar conectados a través

de recargas que duraban muy poco y sólo servían para entregar trabajos a través de las diferentes plataformas.

Sin orientación ni establecimiento por escrito desde el Diario Oficial de la Federación (DOF), los maestros con sus propios recursos y con el compromiso que los caracteriza como transformadores de la educación instauraron un sistema complejo de atención a distancia, en el mejor de los casos acompañados por los directivos o supervisores modalidad emergente a través de estas plataformas, con dispositivos virtuales que, por el momento que se enfrentaba sirvieron de base para continuar con el aprendizaje de sus comunidades. Aunque en las escuelas se cuenta con aulas digitales (no en todas las escuelas están habilitadas o en funcionamiento) no se les ha preparado a los estudiantes con la intención de utilizar estos medios ni mucho menos los dispositivos como un eje articulador, es más, se encuentran desvinculados del proceso de enseñanza y aprendizaje, por el contrario, considerar que los estudiantes al utilizar estos dispositivos con fines básicamente lúdicos (videojuegos) o navegar por las redes sociales se piensa que cuentan con una educación digital, sin embargo, no saben utilizarlos con fines pedagógicos al utilizar las paqueterías de office, consultar, buscar, discriminar o seleccionar información para un tema de investigación, ni hablamos de la programación como uno de los medios para establecer redes pedagógicas centradas en las tareas académicas, fruto del binomio estudiantes-docentes.

Con este nuevo sistema implementado de manera emergente, tanto estudiantes como docentes tuvieron que abrir las puertas de sus hogares al aprendizaje de las comunidades educativas, poner en evidencia una vez más las condiciones precarias que muchos de estos actores presentan como consecuencia de los bajos niveles económicos que persisten aún en pleno siglo XXI, donde seguimos observando que el poder económico está concentrado en las minorías, donde las mayorías apenas si logran tener la economía para solventar las necesidades más básicas de alimentación o vestimenta, pero las que corresponden a salud, vivienda, recreación y acceso a la cultura esporádicamente suelen atenderse o considerarse dentro de los ingresos de las familias, ni hablar del acceso a internet que, en el contexto de la pandemia era

imperante contar con este servicio para acceder a la educación digital, pocos era lo que podían cubrirlo, la mayoría accedía por lapsos breves, lo que les alcanza la “recarga” de tiempo aire para ingresar a las plataformas o clases virtuales.

La escritura pasó a segundo término, lo que tuvo mayor peso en ese momento era la lectura de indicaciones o textos instruccionales para realizar las tareas, trabajos, actividades académicas que tenían que elaborar para subir a las plataformas como “Google classroom” en señal de una continuidad escolar, de un seguimiento al proceso educativo en línea y desde casa.

Junto con este sistema, los horarios de los maestros se ampliaron abruptamente convirtiéndose en maestros de 24 horas, ya que la atención que generó su profesionalismo fue el de atender a estudiantes y padres de familia a través de la plataforma denominada WhatsApp en donde los tutores de los estudiantes no respetaban los horarios de los maestros aunado a que muchos de ellos trabajaban en diferentes horarios o en su propia casa atendiendo o desarrollando algunas actividades económicas debido a la falta de empleos, por lo que, enviaban mensajes a los maestros sin importar la hora con la intención de que sus dudas fueran atendidas en el momento que ellos así lo requerían.

Las actividades académicas se volvieron totalmente sedentarias, la falta de movilidad en conjunto con el uso excesivo del dispositivo móvil o computadora por mucho tiempo también generaron distintos problemas de salud tanto en maestros como estudiantes, generaron obesidad, atrofiamiento del sistema locomotor, problemas de vista, problemas de digestión, problemas de lenguaje, entre otros. A parte de todos éstos, los docentes también tuvieron que lidiar con el COVID-19 de manera personal o a familiares que se contagiaron, donde la incertidumbre de poner en riesgo la vida a causa de la enfermedad generó un desequilibrio emocional en donde se alteraron las capacidades de resiliencia.

Todos estos factores han generado problemas de estrés, ansiedad y salud psico emocional tanto en maestros como en estudiantes, problemas que se han atendido de forma, pero no de fondo, ya que en el regreso presencial se han vislumbrado y observado de manera directa estas problemáticas que no han permitido integrarse de manera normal a la interacción con las otras personas y con los diferentes contextos, aún en las escuelas existen niños que manifiestan no querer ingresar a las escuelas.

Esto provocó problemas educativos muy serios, los aprendizajes adquiridos en cada grado o nivel educativo fueron escuetos, poco significativos, totalmente mecanicistas e incluso fortuitos, no adquirieron las habilidades ni los procedimientos que les permitan interactuar con el contexto social, mucho menos atender las necesidades durante la pandemia pero que además género segregación, aislamiento en los contextos digitales. Estos estudiantes tendrán menos oportunidades de acceso a mejores condiciones de vida, se verá mermado el desarrollo integral de su persona tanto en lo individual como en lo colectivo.

Las medidas que la SEP tomó sobre la evaluación para conclusión del ciclo escolar 2019-2020 sobre las asignaturas, implicó que todos los estudiantes aprobarán el grado escolar en el que se encontraban y continuaban con su trayecto formativo al siguiente, simplemente por el hecho de que se encontrarán inscritos en los sistemas de integración de información de cada escuela, lo que es una realidad, como lo establece García (2018, p. 2), “aunque hay poca información sobre cuánto avanzaron los niño en el último año, la evidencia disponible indica que han aprendido menos en la educación a distancia que lo que hubieran logrado de forma presencial”, lo que implicó que sin revisar los avances individuales de los logros educativos alcanzados, ni contemplar el seguimiento de entrega de tareas como de trabajos para realizar un proceso de valoración, con ello determinar la calificación numérica que se reflejará en dicho sistema.

Esta determinación de la autoridad tuvo otras implicaciones, una de ellas fue la de desvirtuar el trabajo que cada uno de los docentes realizó sobre el diseño de las

actividades, como el seguimiento pertinente, el proceso apropiado sobre la revisión de trabajos entregados por los estudiantes. Otra fue que, la medida tomada sobre evaluación generó discrepancias entre las comunidades, desestimando el esfuerzo realizado por los niños que realizaban la entrega oportuna de las actividades, finalmente otra consecuencia aunque no la menos importante, es que con esta decisión se generó la ruptura en términos de responsabilidad entre la familia y la escuela, tanto los padres como los hijos que escucharon esta medida ya no dieron continuidad ni mucho menos importancia a las actividades que la escuela estructuraba para dar continuidad al aprendizaje e incluso dejaron de enviar tareas, con el argumento que con o sin ellas al final del ciclo serían aprobados.

Otro problema al que se enfrentaron los docentes es que, en los casos en los que los niños sí entregaban las actividades, sobre todo en aquellas en las que implicaba escribir o producir algún texto (como en este caso, sexto grado), se observó que estas producciones no eran realizadas por los estudiantes sino por algún familiar o incluso por los mismos padres de familia, ya que éstas tenían una buena presentación, orden, limpieza e incluso una buena estructura, sin embargo, contrastadas con el desarrollo de actividades similares durante las clases en línea, los maestros pudieron observar que los niños no mostraban una comprensión adecuada en la ejecución de la actividad, les faltaban fortalecer elementos como la espacialidad, la motricidad o la generación de ideas para escribir, así como un excesivo uso del tiempo para realizar ejercicios de escritura. En el afán de que los niños obtuvieron calificaciones altas, sus familiares les elaboraban las actividades sobre escritura y muy seguramente sobre las otras asignaturas como lo son matemáticas o educación socioemocional.

Estos fenómenos sociales ocurridos por la pandemia, generan un comportamiento cíclico en donde los estudiantes con menos aprendizajes se convierten en personas con menor capacidad de productividad, por lo tanto, al emplearse en actividades económicas el país no alcanza un nivel económico suficiente para alcanzar un adecuado nivel respecto al Producto Interno Bruto (PIB), que en términos monetarios hablamos del nivel económico que se destina a la educación lo que implica que los

fondos destinados a este rubro son menores e insuficientes con los que difícilmente se podrá salir de ese bucle o ciclo relacionado con el aprendizaje y la productividad (García, 2018, p. 3).

C. Los docentes ante las Reformas Educativas Neoliberales

Hasta antes de la Reforma de la Nueva Escuela Mexicana, Carmona (2011) señala que la tendencia de las reformas educativas desde el discurso, colocan al docente como un actor fundamental, consciente acerca de las necesidades educativas que enfrenta el país, se le reconoce como profesional, en donde se le ha caracterizado como un “parte de la solución” pero también como un “problema” o “desafío” en el que fungió como actor que en el marco de las reformas, se le limita a cumplir o reproducir, incluso con prisas, lineamientos, normas, recomendaciones que la reforma exige, sin permitirle detenerse a contextualizar prácticas o atender problemas propios de cada escuela, cada aula e incluso durante el periodo de gobierno de Enrique Peña Nieto se hizo una campaña de desprestigio, se le denotó con desprecio con desconfianza hacia su trabajo, haciéndolo el único culpable, responsable del fracaso escolar.

En este mismo periodo, a través de las reformas constitucionales en materia educativa como resultado de los ideales neoliberales, la estabilidad laboral de los docentes se puso en riesgo, ya que se implementó de manera obligatoria la “Evaluación docente” mediante un examen estandarizado, homogéneo, punitivo de los cuales se utilizaron los resultados para crear deméritos en la labor del magisterio. Esta acción es conocida como la “mal llamada reforma educativa” que vulneró los derechos de este grupo social (Hernández, 2008).

Al mismo tiempo, esta directriz es una muestra más de que se sigue preocupando por los resultados estandarizados ahora de los docentes más que los procesos, por lo que, en lugar de generar producciones de texto donde se argumentaran y expusieran ideas basadas en la investigación, se preocuparon más por la aplicación de una prueba que mide lo memorístico más que la representación de los contextos escolares y áulicos

que son fundamentales en la creación de estrategias para resolver problemas de orden educativo.

Otra consecuencia del mismo proceso de evaluación es que los docentes enfocan su energía, su empeño en memorizar las posibles respuestas del examen, dejando de lado su enseñanza en las aulas debido a la presión que les exige el mismo proceso. Su participación, tanto en el diseño como en la implementación de los diferentes Planes y programas de estudio se caracteriza por ser poco pasiva, ausente donde su papel se reduce a ser reproductor de la reforma, dejando a un lado su reflexión, sus aportes en términos pedagógicos, como especialistas directos del campo educativos.

1. El papel del docente ante la Nueva Escuela Mexicana

Si bien es cierto que está en plena construcción la Reforma de la Nueva Escuela Mexicana, así como los elementos que lo integran (libros de textos, papel del profesor, papel del estudiante, centralidad en el contexto), se han dado algunos procesos que vislumbran el cambio en ella, desde la participación de grupos y colectivos docentes en las mesas de propuestas para la creación del nuevo Plan de Estudios hasta la concepción de que enmarca dentro de ella el papel de los diferentes actores. Revalorizar el papel del docente es fundamental en estos momentos, es preponderante instaurar nuevamente su función como docente mediador que debe de diseñar estrategias para elevar el nivel académico de los estudiantes para realizar la transformación al contexto, tomando como base éste último para determinar las actividades de aprendizaje.

Desde el discurso se ha planteado la reivindicación de los derechos laborales del grupo magisterial, no obstante es evidente que no surtirán el mismo efecto por decreto presidencial, pero incluso en las acciones por parte del gobierno federal no se ha reflejado esto, ya que seguimos con las mismas precariedades laborales, del sistema educativo, del exceso de los procesos administrativos, la falta de formación docente de calidad, la falta recursos en las escuelas, la falta de lineamientos y sanciones para

integrar a los padres de familia a las actividades académicas. Sigue siendo el propio docente quién a través de su reflexión y acción sobre su propia praxis y con sus propios recursos quién atiende sus necesidades en su propio ámbito de trabajo.

Con todos los temas y tópicos establecidos en este capítulo tanto en el contexto internacional como en el nacional sobre la producción de textos literarios en educación, el siguiente paso es desarrollar el Diagnóstico Específico para posteriormente elaborar el diseño de la Intervención Pedagógica que se explica en el siguiente capítulo.

II. ¿CUÁL DESAFÍO...REPRODUCIR O CONSTRUIR EL PENSAMIENTO?

CONTEXTO SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS

El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como un instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los estudiantes en la creencia de que la escritura es solo un medio para reproducir pasivamente o para resumir sin reinterpretar el pensamiento de otros.

Delia Lerner (2001)

En este apartado se establece una concepción general y actual sobre la producción de textos literarios desde la escuela primaria, las actividades que se realizan como “proceso” del desarrollo de la escritura, así como el contexto particular de los sujetos y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita.

Se analizan los elementos que constituyen el Diagnóstico Específico (DE) aplicado a estudiantes de sexto grado de la escuela primaria “Profr. Narciso Ramos Galicia”, los métodos, las técnicas, los instrumentos y las estrategias definidas para ubicar y determinar el objeto de estudio sobre el cual versa esta investigación referente a la producción de textos literarios. Éste tiene la función de “describir e interpretar de manera integral de la situación actual” (Latorre, 2012: 43), con el fin de comprender la realidad en la que se encuentra el objeto de investigación, para lo cual se recogen, sistematizan y analizan los datos específicos.

De los resultados obtenidos mediante el DE, se establecen preguntas de indagación que articulan el trabajo de intervención en el aula, los supuestos teóricos con los que se pretende dar respuesta a las interrogantes establecidas. Se construyen capacidades, propósitos e indicadores de logro que orientan el desempeño de los estudiantes respecto de la construcción de su aprendizaje. Este diagnóstico parte de un sujeto que quiere precisar y encontrar espacio para determinar cómo afectar de manera relevante los procesos de producción de textos en los estudiantes de sexto grado para desarrollar la competencia comunicativa y lingüística.

Con esta mirada cualitativa y a través de elementos del método de Investigación-

Acción, definido por Latorre como “una indagación práctica realizada por los docentes de manera colaborativa con el objetivo de mejorar su práctica educativa y su reflexión a través de un ciclo de acción” (2012: 24). Desde este enfoque, un fuerte tono reflexivo sugiere un análisis de los datos obtenidos de la práctica docente, refiriéndose a las estrategias que utilizan los docentes en la producción de textos literarios para enmarcar las preguntas como aquellas que conducen al cuestionamiento, explorar con preguntas y crea hipótesis teóricas. Para apoyo a este enfoque, es necesario utilizar técnicas y diseñar instrumentos con el propósito de recolectar los datos observados.

Finalmente, en este apartado se presentan los referentes metodológicos que se utilizan para llevar a cabo la investigación y el enfoque biográfico narrativo como base para construir la vida en la escuela, la técnica de observación no participante que se empleó para obtener información sobre la situación actual de la producción escrita en estudiantes de sexto grado de educación primaria, así como los instrumentos utilizados, es decir, los cuestionarios que se aplicaron a estudiantes, docentes y padres de familia para conocer sus ideas sobre la producción de textos literarios.

A. De la transcripción a la producción de textos literarios en la escuela

En la actualidad, autores como Cassany, Lerner, Gómez, Ferreiro o Teberosky, entre otros han aportado desde sus investigaciones, que la escritura implica un proceso, sin embargo, con mucha melancolía se aprecia que de manera general estos procesos pasan a segundo término en las prácticas escolares (mayoritariamente no se realizan), sustituyéndolas por ejercicios de mecanización, fragmentación y repetición escrita de letras, sílabas, palabras, frases e incluso textos que no representan ningún aprendizaje significativo para los estudiantes, que solo se reproducen (Kemiss, 1998) para cumplir con un currículo al servicio de una autoridad educativa, en este sentido es menester revisar tanto las causas como los efectos que hasta el momento han dejado una importante repercusión de manera directa en los niveles de rezago escolar.

Las prácticas mecanicistas, como se analizó en el primer capítulo de este trabajo han generado que los niños muestren un desinterés por aprender, enseñar el abecedario equivale a enseñar las reglas de manera mecánica, memorizarlas para recordarlas al momento de realizar un examen que se transforma en una calificación aprobatoria o reprobatoria. Lo único que manifiesta es la pasividad de los estudiantes en todos los procesos que la escuela va realiza, esto es el mayor contraste a los Principios Pedagógicos establecidos en el Plan de Estudios 2017, uno de los catorce que establecen las condiciones necesarias que debe cumplir el currículo educativo. En contraste con lo señalado Jolibert (2009), es necesario regresarles el poder a los estudiantes para que tomen el control de su aprendizaje creando verdaderos escenarios donde la lengua sea un elemento vivo para que visualicen a la producción escrita como un proceso global en el que, la utilización del lenguaje les permita pensar sobre sí mismos, sobre el mundo, construyendo textos con sentido, contextualizados y con destinatarios reales.

De igual manera Gómez (1995), establece que el sistema de escritura tiene una función eminentemente social, en donde la comunicación escrita se construye a partir del contexto en el que se le da un significado y una representación a la lengua que representa las estructuras del pensamiento de los individuos.

En este sentido, Ortega (2107) señala que el centro educativo se configura como un espacio de desarrollo integral de las personas, en el número uno, establece “Centrar al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo” (SEP, 2016: 18), lo cual es evidente que no se cumple, esto denota un grave problema de enfoque, ya que en este tipo de acciones predominan las actividades de copiar del pizarrón, dictar desde las letras hasta las palabras, transcripción de textos; actividades insuficientes, simples, sin que desarrollen retos pedagógicos que influya en la formación de escritores y lectores competentes para toda la vida.

Se pretende trabajar y establecer el concepto de producción escrita, sobre todo las formas de apropiación de la misma y el desarrollo de la producción de textos literarios

basados en el enfoque de la teoría sociocultural que privilegia los procesos sociales en los individuos por encima de la mecanización, estableciendo que este será el objeto de estudio, para demostrar que la participación activa socialmente permite la deconstrucción en los estudiantes sobre los procesos de escritura, como producir textos para interactuar con otros lectores y escritores y con el mundo global.

Los procesos socioculturales requieren considerar los diferentes contextos en los que interactúan los niños, como el áulico, el escolar, el social, por supuesto el familiar ya que a partir de las experiencias base que adquieran de estos entornos alfabetizadores, será de mayor y fácil acceso a nuevos niveles de construcción de aprendizaje donde serán capaces de comunicarse de manera autónoma e interactuar con el medio a través de la reflexión, a través de los procesos metacognitivos.

Para alcanzar estos aprendizajes, es ineludible establecer prácticas sociales del lenguaje (Lepe, 2010), que permitan la inclusión de todos los estudiantes sin importar el nivel de competencia que ya posean. La producción de textos literarios es interpretada como un proceso que trasciende la adquisición de sistemas semióticos, es decir, la codificación de sistemas gráficos supone el acceso al mundo de la textualidad y la intertextualidad de los libros.

1. Analizando la producción escrita

La enseñanza de la lengua ha tenido diferentes propósitos y enfoques de acuerdo con el tiempo histórico que se ha vivido así como en las investigaciones de los expertos, sin embargo, para utilizarlo como una herramienta liberadora en los estudiantes como el medio para estructurar su pensamiento e interactuar con los otros y con el medio, por lo que, la presente intervención se realizó con estudiantes de sexto grado de educación primaria con la cual se puso en marcha la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

a. Las primeras ideas sobre la producción de textos literarios

La enseñanza de la producción escrita en educación primaria es un desafío que implica como trabajo elemental, desde la funcionalidad incorporar los componentes de la lengua en cada una de las prácticas sociales con un propósito claro que les permita a los estudiantes pensar e interactuar con los medios, con los contextos, es decir que se haga desde el enfoque socio constructivista permitiendo a los estudiantes ser analíticos, críticos, expresivos, propositivos, proactivos de su conocimiento; en caso contrario trabajar desde un enfoque descontextualizado como es el método onomatopéyico, transcribir textos, hacer copias, responder cuestionarios a partir de lo leído y subrayado en los libros de texto”, son aprendizajes fragmentados que ni son básicos, ni son elementales, mucho menos funcionales para los estudiantes, así como lo destaca el Colegio de México A.C. (2014), siendo esto la primera barrera para insertarse en el mundo que está siendo transformado por la globalización, el neoliberalismo y la postmodernidad, uno de los principales contrastes es la revolución tecnológica contra estos métodos sistemáticos, repetitivos en los ámbitos tanto de la información como de la comunicación.

En este aspecto todas las sociedades contemporáneas enfrentan un desafío similar, elevar sus capacidades de generar conocimiento, de adquirirlo, de adaptarlo, de construirlo, pero también de distribuirlo de manera equitativa a la población en su conjunto, de participar en su evolución, de comunicarlo en todas las direcciones. Una educación impartida en las necesidades e intereses de las comunidades, distribuida socialmente es la clave para abordar este desafío, hacer frente a las necesidades de comunicación e interacción con el uso de la lengua en diferentes prácticas y contextos que, Cassany, Luna y Sanz (2002, p. 308) define como “El instrumento que permite organizar la vida de las personas a través de la comunicación humana tanto en la expresión oral como en la comprensión lectora y expresión escrita”, por la tanto la comunicación es la herramienta que permite conocer cómo concebimos al mundo.

Conviene subrayar la importancia de la producción escrita como el medio de interacción entre los sujetos con el contexto tendientes hacia la resolución de necesidades sociales ¿por qué relacionar más elementos al OE en la vida cotidiana de las personas?, un ejemplo es la de interpretar, comprender, ejecutar instrucciones en diferentes contextos como el trabajo, el banco, el mercado, entre otros, es la escritura el instrumento para generar diferentes interacciones entre personas o entre personas, el contexto y el medio para disminuir las desigualdades.

Ante las profundas diferencias económicas, políticas, culturales, educativas, es necesario que las escuelas provean prácticas dirigidas a los estudiantes para familiarizarse con una variedad de textos así como con sus usos, sus características, los conceptos propios del área de conocimiento que se abordan desde el uso de la lengua escrita que les permita aprender a construir el conocimiento de manera activa, estratégica, crítica (Cassany, 2006), Por medio de la lectura y la escritura el ser humano desarrolla el intelecto, su proceso de razonamiento e incrementa su capital cultural; por tanto, la escritura se convierte en una cuestión de encuentros, en donde la escuela se ubica como un lugar privilegiado para dichas prácticas con el propósito de disminuir las brechas para contribuir al desarrollo integral de los individuos.

Es necesario demostrar la posibilidad de cambio en la concepción con la que se inicia en la producción escrita, conociendo desde la psicología los procesos que apoyan las formas en las que los niños aprenden, construyen su conocimiento, desarrollan el tema de la lengua escrita en ese intercambio sociocultural más que en la denotación de aspectos sonoros del lenguaje.

A continuación, se presenta un análisis respecto del trabajo pedagógico llevado a cabo desde la enseñanza de la lengua, específicamente la lengua escrita y la producción de textos literarios con estudiantes de nivel primaria.

2. El Diagnóstico Específico en la Esc. Prim. Profr. Narciso Ramos Galicia

Bajo una mirada de acercamiento y conocimiento sobre la importancia de los participantes y el contexto, en el presente apartado se hace una descripción del DE que caracteriza el entorno, la identificación de las necesidades educativas, la concepción sobre la enseñanza de la lengua, en específico sobre la producción de textos literarios en el aula, en la escuela y en el contexto.

a. La Escuela y su contexto externo

La escuela primaria “Profr. Narciso Ramos Galicia” se ubica en la calle Hidalgo y Cuitláhuac sin número, barrio San Mateo, CP 13040 justo en el centro de la alcaldía de Tláhuac, paisaje semiurbano acompañado por la alberca denominada Centro Integral de Desarrollo Acuático Tláhuac (CIDAT) al norte², al oeste por el mercado y la iglesia principal “San Pedro Apóstol”, al sur por el Registro Civil y la avenida Tláhuac y al este por el edificio y explanada de la alcaldía, así como un edificio de la Procuraduría General de la República (PGR).

La alcaldía de Tláhuac está dividida en pueblos, colonias y barrios, la comunidad a la que pertenece la escuela se conforma por 10 barrios: La Asunción, La Guadalupe del pueblo de San Pedro, La Magdalena, Los Reyes del pueblo de San Pedro, San Andrés, San Juan, San Mateo, San Miguel, San Sebastián y Santa Anna y cinco colonias: Quiahuatla, La Habana, Santa Cecilia, San Isidro y San José. Sus calles en el centro son estrechas lo que implica que de manera constante la circulación sea lenta, se obstruya con facilidad o que por alguna eventualidad se cierre el acceso y tránsito por las mismas repercutiendo en el de desplazamiento de estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general al arribo puntual a las instalaciones del plantel generando cuestiones de impuntualidad para el inicio puntual de la jornada académica.

² Centro Integral de Desarrollo Acuático Tláhuac, programa desarrollado en el año 2015 bajo el mandato de la C. Angelina Méndez Álvarez, Jefa Delegacional en Tláhuac de conformidad con los artículos 122 apartado C base tercera fracción II de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; 1º, 12 fracción III, 87 párrafo tercero, 104, 105, 116, 117 y 118 fracciones II y III del Estatuto de Gobierno del distrito Federal con el propósito de realizar actividades de enseñanza y entrenamiento para prácticas de natación, deporte o medio terapéutico.

Cuenta con un servicio de transporte muy variado, se puede encontrar taxis, microbuses, combis, el metro de la línea doce Tláhuac-Mixcoac que conecta a la comunidad con diversos puntos de la ciudad de México, sin embargo, como se anunció en el párrafo anterior que, a pesar de la diversidad de transportes con que cuenta la alcaldía, sí se obstruyen las avenidas o carreteras por diferentes eventos sociales, culturales, religiosos, deportivos, el tránsito es lento o nulo, cuestión que se complica más con todas las actividades generales que la alcaldía programa de manera recurrente para toda la comunidad.

Las viviendas son amplias, de construcciones contemporáneas en diversos estilos. Tláhuac tiene renombre por su gastronomía, por ello se pueden encontrar en su gran mayoría comercios que se dedican a la elaboración y preparación de alimentos, algunos restaurantes que poco a poco han ganado clientela con base en su constancia o buen gusto en la preparación; también encontramos comercios o negocios de ropa casual, deportiva, uniformes escolares, electrónica, flores, materias primas, automovilística, de motocicletas, de música, de danza, zapaterías, cerrajerías, de cosméticos, de construcción, perfumerías, mueblerías, productos naturistas, papelerías, ópticas, café internet, laboratorios clínicos como el “Lambdapi”, establecimientos de renombre en telefonía, electrodomésticos como Elektra, Coppel, mini Aurrera, panaderías “la Esperanza” o “Lecaroz” (aunque también existen otras panaderías independientes), centros bancarios: Banamex, Bancomer, HSBC, Santander, Azteca, además existen muchas escuelas particulares en todos los niveles educativos; se cuenta con una plaza comercial pequeña a la cual, la comunidad tiene acceso por su cercanía y contenido de productos.

Existen tres bibliotecas cercanas a la escuela, algunas a una distancia máxima de diez minutos a las que se llega caminando, éstas son: Biblioteca Central “Rosario Castellanos Figueroa”, ubicada en Av. Sonido Trece s/n, Col. Barrio de Santa Cecilia, C. P. 13010, Biblioteca Pública “José Martí”, sita en Prolongación Nicolás Bravo s/n, Col. La Habana, C. P. 13050 y Biblioteca Pública “Cuitláhuac” con domicilio en calle

Margaritas s/n, Col. Quiahuatla, C. P. 13090, todas realizan difusión de actividades sobre promoción o animación de lectura (de las cuales la escuela ha sido partícipe) pero no sobre escritura o producción de textos, pocos son los docentes que la incluyen en su planeación o que dentro de sus actividades incluyan estos espacios como medios de desarrollo de la competencia escrita.

En el barrio se ubica un gimnasio muy cercano a la escuela en donde se imparten diversas disciplinas como gimnasia artística, atletismo, ciclismo, box, Tae-Kwan-do y zumba, este espacio promueve las actividades con la comunidad de la escuela, ha conformado su equipo de gimnasia y de manera recurrente participa en eventos a nivel ciudad de México.

Cuenta con parques recreativos remodelados muy amplios en los que se pueden encontrar juegos, aparatos para ejercitarse, canchas deportivas para los usuarios, como el de la colonia Quiahuatla o San José en los que se promueve la cultura del ejercicio como lo es el programa “Muévete”, actividad con especial interés en recuperar una vida saludable basada en la actividad física, que se implementó posterior a la pandemia que trajo como consecuencia una vida sedentaria, estos espacios también son ocupados por los niños de la comunidad escolar, sus familias en los tiempos de descanso de los padres, vacaciones, periodos de descanso o días de asueto.

Existen programas sociales que tienen alto impacto para su población, los recursos económicos percibidos sirven para los principales sustentos de las familias como son: la alimentación, la vivienda (aquellos que rentan cuartos), apoyo a los requerimientos académicos; dentro de estos encontramos los apoyos para madres solteras, adultos de la tercera edad, útiles, uniformes escolares, becas mensuales para estudiantes de educación básica, apoyo económico para personas que tienen alguna discapacidad, seguro de desempleo, apoyos para la vivienda como el caso del Instituto de Vivienda de la Ciudad de México (INVI), repavimentación, comedores comunitarios y populares, apoyos a viviendas dañadas por el sismo acontecido en el año 2017 y 2019, desayunos escolares, salud de nueva cultura, urgencias, va seguro, entre algunos por mencionar.

Posterior a la pandemia y derivado de los daños estructurales que la escuela sufrió a causa de los sismos de 2017 y 2019, durante el ciclo escolar 2021-2022 se extendieron las clases en la modalidad virtual, no fue sino hasta mayo de 2022, mes y medio antes de concluir el ciclo que se reanudaron las clases presenciales, por lo que, hasta esa fecha la escuela retomó su vida cotidiana en presencial, acudiendo en horario habitual de 08:00 am a 12:30 pm, reajustando las actividades académicas, las evaluaciones trimestrales, la continuidad al Plan de Estudios “Aprendizajes Clave”, retomando el trabajo con la asignatura de Formación Cívica y Ética, lengua materna, educación socioemocional, entre otros, como pieza fundamental para la transformación de la sociedad, durante el 2021-2022 se integra un nuevo modelo de libro de Geografía heredable, que crea conciencia sobre el cuidado del medio ambiente y fomenta el uso de la tecnología digital.

En la escuela se han vivido muchas experiencias positivas y negativas con los estudiantes, padres de familia, trabajadores de apoyo o docentes, pese a estas situaciones, no se ha perdido el objetivo ni se ha desistido de llegar a la meta para que la comunidad reciba la calidad educativa que tanto se busca, las situaciones de emergencia por las que la escuela ha atravesado, principalmente de orden natural como los sismos, o en esta ocasión la contingencia sanitaria han marcado nuestra historia como país, han dejado heridas en las paredes, en el estado emocional de algunos niños y adultos (considerando docentes), esta gran institución ha podido salir adelante, resistiendo siempre en comunidad, muestra de ello es que seguimos de manera presencial o virtual siempre dispuesta a ofrecer sus servicios de la mejor manera.

b. La Escuela y su contexto Interno

Derivado de los sismos del 2017, 2019 y 2021 así como de la suspensión de actividades académica por la contingencia sanitaria provocada por el virus del SARS CoV-2, se dejó de realizar actividades escolares en el plantel, por lo que, la infraestructura de la escuela a pesar de ser de material de concreto requiere de

acciones de valoración, mantenimiento, corrección de daños en losa, escaleras principales, trabes que se han corroído por la filtración de agua, pretil, trabajos de pintura, repellado en diferentes espacios, para que emita un Dictamen Estructural por parte de un Director Responsable de Obras (DRO) que garantice la integridad y seguridad de toda la población escolar.

Algunos trabajos de mantenimiento se realizaron durante el ciclo escolar 2014-2015 que consistió en el reforzamiento de columnas, diversos mantenimientos derivados del Programa Escuelas Dignas 2014, el cual estuvo a cargo de Instituto Nacional para la Infraestructura Física Educativa (INIFED), tiene dos explanadas en las cuales se ha realizado el cambio de piso pero solo en las áreas más afectadas no en su totalidad, una pequeña área deportiva donde los niños pueden desarrollarse a través de actividades deportivas, artísticas, culturales, por supuesto físicas; los baños se encuentran en buen estado, ya que se construyeron con el programa de mantenimiento antes mencionado, nuestra biblioteca escolar cuenta con una diversidad de libros para todos los gustos, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en estado regular, que se utiliza para favorecer el aprendizaje, el desarrollo tanto de competencias como de habilidades digitales en los educandos, bebederos, una cooperativa escolar en donde se consumen productos nutritivos, una dirección así como el apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) lo cual favorece en la intervención de aprendizaje con estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAPs) en las diferentes aulas.

Los salones donde se imparten clases de manera cotidiana durante el ciclo escolar constan de mesas plásticas de color blanco con estructura metálica negra, sillas del mismo tipo de material con la diferencia del color del plástico, pues este es color naranja, ambas para cada uno de los estudiantes, lo que permite la implementación de distintas estrategias, de formas de trabajo colaborativo, actualmente se cuenta con una matrícula que oscila entre los treinta estudiantes por grupo, a diferencia de hace al menos diez años que albergaba a cuarenta o más, lo que permite que en este

espacio se puedan aplicar dinámicas grupales por tener espacios libres además de la organización de mesas y sillas.

Estos espacios de clase tienen estantes que se utilizan para resguardar materiales, insumos o productos de los niños obtenidos del desarrollo académico, se encuentran en malas condiciones debido al tiempo de utilidad que ya llevan, un proyector, un pizarrón blanco también en malas condiciones, a pesar de ser limpiados de manera permanente con el solo hecho de usarlos de manera constante se manchan con mucha facilidad, en muchas ocasiones se vicia el contenido escrito. Cuentan con material visual como mapas o planisferios, entre otros materiales de las diferentes asignaturas.

Con los daños estructurales a causa de los sismos del 2017 y 2019, la escuela durante el presente ciclo escolar 2022-2023, recibió un programa de mantenimiento mayor por parte del Instituto Local de la Infraestructura Física Educativa (ILIFE) el cual incluyó el pintado de todos los salones, por lo que, genera mucho realce y refleja la cantidad necesaria de luz para desarrollar las diferentes actividades pedagógicas, además que motiva y fortalece la asistencia al espacio áulico ya que favorece un ambiente adecuado de aprendizaje.

Se ha trabajado de manera ardua porque las interacciones interpersonales que se realizan en la escuela como las dinámicas entre estudiantes-docentes-padres de familia se realicen basados en el respeto mutuo a las características físicas de cada uno, en las diferentes formas de pensar, de creencias, de expresarse e incluso en el propio proceso de enseñanza o aprendizaje, sin embargo, ante las diversas formas de educación en casa, contextos socioculturales, lugares de origen y formas de aculturación no se ha logrado en un cien por ciento, ya que de manera constante existen conflictos entre los niños de la escuela a los que se les da atención inmediata a través del protocolo que establece el marco de convivencia, registrando en la bitácora que lleva la escuela la atención a la comunidad, generalmente la resolución de conflictos se basa en las medidas disciplinarias que establece el Marco para la Convivencia, que ha permitido fijar como principio el respeto ante la diversidad, al

mismo tiempo la modificación de las conductas disruptivas por conductas respetuosas entre los miembros de la comunidad escolar. Evidentemente es una tarea a la que se le da seguimiento y constancia para obtener los resultados que se requieren.

Este protocolo integra acciones de tolerancia, cooperativismo e inclusión ya que se tienen claras las reglas de trabajo que se establecieron desde el inicio del ciclo escolar, por lo que se complementa con las actividades marcadas con el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), con las ideas de todos construimos nuestras normas de aula y las sanciones a las que pueden ser acreedores en caso de que cometer faltas disciplinarias al mismo, se utiliza como herramienta fundamental de la resolución de conflictos.

c. ¿Quiénes son nuestros sujetos de intervención?

El trabajo se realiza con el grupo de 6° “D” conformado con un total de 25 estudiantes, de los cuales son nueve hombres y dieciséis mujeres con una edad promedio de entre once y doce años. Las actividades del DE así como las del Proyecto de Intervención se realizaron con el mismo grupo durante el ciclo escolar 2023-2024. De acuerdo con Piaget (1954), los estudiantes se encuentran en el tercero de los cuatro estadios de desarrollo cognitivo que corresponde al de las operaciones concretas que abarca de los siete a los 12 años. Esta etapa se caracteriza por el desarrollo del pensamiento organizado y racional, lo que implica que el niño media estas dos acciones para encontrar un punto de soporte hacia el comienzo del pensamiento lógico u operativo.

El niño está ahora lo suficientemente maduro como para utilizar el pensamiento lógico o las operaciones (es decir, las reglas), pero sólo puede aplicar la lógica a los objetos físicos (por lo tanto, concreta operacional), adquiere las habilidades de conservación (número, área, volumen, orientación) y reversibilidad. Sin embargo, aunque los niños pueden resolver los problemas de una manera lógica, normalmente no son capaces de pensar de forma abstracta o hipotética (ver figura 1).

Figura 1. Esquema de operaciones concretas



Fuente: retomado de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, 1952.

Es un grupo poco numeroso, hablando por el número de estudiantes que lo conforman, sin embargo, existe una falta de cohesión y sentido de pertenencia de grupo a pesar de que muchos de ellos son compañeros desde primer grado de la primaria e incluso desde el preescolar, con frecuencia la realización de las actividades académicas se lleva a cabo bajo un clima de violencia, donde los conflictos se presentan con regularidad, las faltas de respeto entre compañeros y conductas disruptivas que interrumpen el trabajo académico son constantes, estas acciones rebasan con regularidad el manejo del control de grupo por parte de la docente titular, lo que ha ocasionado que se atiendan desde la parte normativa, bajo las medidas disciplinarias del Marco para la Convivencia.

Algunas de las desventajas que se han podido observar, es que los estudiantes realizan constantemente actividades de manera mecánica o incluso desmotivados, prácticamente conocen el ritual que tienen que realizar todos los días al interior de su aula, muy específicamente en la asignatura de español, en la escritura o producción de algunos textos, ya que colocan en una serie de pasos: la fecha, el título, transcriben de su libro de textos a su cuaderno. Estas actividades no son atractivas, mucho menos les representan un desafío intelectual y ese evidente que no están apegadas ni a sus gustos ni a sus intereses.

Existen casos de estudiantes en los que tiene que centrarse la atención debido al exceso de protagonismo o falta de participación en las actividades, es decir, tenemos el caso de Zayra, Zayde y Lehad que todo el tiempo quieren estar participando de manera arbitraria sin que se le ceda la palabra para exponer sus puntos de vista, lo cual al responder de forma directa e impulsiva hace que el resto de los compañeros ya no expresen sus ideas u opiniones con respecto al tema pero que a su vez dejan de lado a algunos de sus compañeros y sobre todo en aquellos que participan de manera esporádica ya sea por inseguridad, consolidación de la autonomía o por desconocimiento del tema como es el caso de Melissa, Hana, Victoria, Alexa, Everardo, Gael y Ofelia.

Es un grupo en el que se perciben varios subgrupos conformados por compañeros que comparten intereses, que se conocen desde primer grado o incluso por afinidad académica, ya que algunos se integraron en algún momento de este ciclo escolar, entre los cuales existen dificultades e incluso conflictos que tiende a romper el equilibrio de las actividades, de las relaciones interpersonales y del ambiente escolar. Es un grupo que se caracteriza por la variabilidad a la disposición al trabajo, puede llegar a trabajar de manera colaborativa, puede realizar las tareas encomendadas por la docente sin que ella esté presente o sin que los esté vigilando para su culminación e incluso suelen apoyarse entre ellos cuando no comprenden las indicaciones o algún tema.

Dentro del grupo sexto D, hay estudiantes que se encuentran dentro de la estadística de la UDEE por presentar alguna barrera para el aprendizaje y la participación, como es el caso de Gael que aún se encuentra por consolidar el proceso convencional de la lectura y la escritura, o el caso de Everardo que debido a la baja autoestima que presenta le impide integrarse de manera autónoma o libre a las actividades o equipos de trabajo, siendo la docente quien le pregunte cómo quiere integrarse, si él decide o ella pide a algún equipo que lo incluya. Las matemáticas son otra área que se le dificulta y que de manera recurrente requiere apoyo para la resolución de las operaciones o problemas.

En la misma situación de aprendizaje se encuentra Ofelia, aún no ha consolidado la lectura y la escritura de manera convencional, a diferencia de Gael, ella participa, se integra desde sus posibilidades, por iniciativa propia.

Hana, Melissa, Victoria y Everardo son estudiantes que manifiesta actitudes apáticas, pasivas y desmotivantes hacia el trabajo académico específico de las asignaturas como lenguajes o pensamiento matemático ya que incluso han manifestado que “nó saben que hacer, escribir o realizar”, todo lo contrario, cuando se trata de educación física.

Emily se ha caracterizado por el acompañamiento de sus padres, desde su nacimiento ha sido ciega, sin embargo, no ha sido impedimento ni mucho menos una barrera para su aprendizaje, ella conoce muy bien el sistema de escritura braille, por lo que, lee y escribe de manera convencional, utiliza la máquina Perkins para realizar sus tareas académicas³. Se requiere realizar otro tipo de ajustes razonables a los espacios de trabajo para su ubicación, integración y participación en las actividades académicas, a los materiales de uso común, cuando se trabaja con dibujos, imágenes o material concreto es importante colocarles relieve para que ella pueda asociarlo con facilidad,

³ La máquina Perkins SMART Braille combina un teclado braille estándar, salida de voz y SimBraille con letra grande en una pantalla colorida, creando un producto que permite a los usuarios ayudarse entre sí para dominar el código Braille.

con mayor claridad desde el tacto, uno de los medios principales con el que asume su aprendizaje, el otro es el canal auditivo, con el que se le deben de proporcionar referentes orales, descripciones específicas para el emprendimiento de sus tareas.

Los padres de familia de este grupo son participativos y se involucran en actividades de tipo deportivo o cultural, pero cuando se habla de actividades académicas escasas veces les ayudan a sus hijos en la realización de las tareas o incluso en las explicaciones, generalmente recurren a los hermanos mayores o algún otro familiar para explicarles. También son poco participativos al revisar tareas, trabajos, cumplir con materiales pendientes por llevar a la clase, lo que en muchas ocasiones ha ocasionado que los estudiantes se presenten al salón de clases sin éstos, mermando con ello la calidad de participación de sus hijos en las actividades. Es importante señalar que, la docente siempre prevé material, lo otorga a los estudiantes que no cumplen con este, aunque cuando se trata de material específico o costoso es difícil subsanarlo.

Respecto de la escritura, específicamente la producción de textos se aprecia que les cuesta mucho trabajo crear o construir ideas para la realización de sus escritos, otros lo pueden realizar sin mayor problema, aunque no consideran la estructura del texto en cuestión, sólo unos cuantos han manifestado durante la elaboración de producciones que cuentan con el desarrollo de ideas, la estructura del texto a trabajar. Una generalidad es que utilizan el lenguaje en sentido literal, no hay un uso re-creativo de éste en sus producciones escritas.

d. Los profes de la escuela

La plantilla docente de la escuela primaria Profr. Narciso Ramos Galicia está conformado por treinta y dos docentes, del total diez son varones y veintitrés mujeres, para el caso de este análisis los dividiremos en tres grupos.

El primero denominado dirección escolar, está integrado por la directora con un perfil

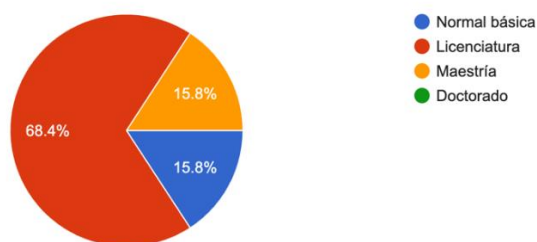
de licenciatura, egresada de la Benemérita Escuela Nacional de maestros (BENM), fue docente frente a grupo en esta escuela desde 1994 con una duración de dieciocho años, posteriormente asumió el cargo de director por escalafón desde el 10 de septiembre de 2012, lo que significa que tiene un conocimiento muy amplio sobre la comunidad escolar, experiencia como autoridad educativa del plantel, por lo que, conoce a profundidad los procesos de re-conocimiento de las problemáticas de índole pedagógico, administrativo, de convivencia al interior del plantel, en los diferentes sujetos que conforman la comunidad educativa: estudiantes, docentes y padres de familia.

El resto del personal que integra la estructura de la dirección es egresado de la BENM con la diferencia que las subdirectoras, académica y de gestión cuentan con normal Básica, mientras las dos docentes que desempeñan las funciones de promotoras, de las tecnologías de la información, así como del taller de lectura y escritura, cuentan con la licenciatura en educación primaria.

El segundo grupo conformado por veintidós docentes frente a grupo, de los cuales son tres de primero, cuatro de segundo, cuatro de tercero, tres de cuarto, tres de quinto, cuatro de sexto, un grupo de 9-14. De los veintidós docentes, solo diecinueve contestaron el cuestionario que nos permite conocer algunos datos sobre ellos. Tres docentes tienen una preparación profesional únicamente con Normal Básica; trece con licenciatura de los cuales diez son en Educación Primaria egresados de la BENM, dos en Pedagogía, uno en Psicología, todos ellos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional tanto de la Ciudad de México como del estado de Guerrero. Tres tienen Maestría en Educación Básica, dos en Innovación Pedagógica, uno más en Gestión Educativa (ver figura 2).

Figura. 2 Nivel de estudios de los docentes

4. Nivel máximo de estudios:
19 respuestas



El tercer y último grupo, es para los docentes de educación física conformado por cuatro profesores, todos son egresados de la Escuela Superior de Educación física (ESEF), todos con la licenciatura concluida. Cuentan con diferentes horas asignadas al plantel, por lo que, sólo dos de ellos acuden todos los días, el resto acude en diferentes días para brindar el servicio educativo.

Ante las especificidades que requiere el servicio educativo sobre las áreas de aprendizaje o la atención a las Barreras de Aprendizaje y la Participación Social (BAPS), la escuela cuenta con una docente que pertenece a la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), la Profra. Karina Martínez Díaz maestra especialista a esta unidad número 345, asignada desde el ciclo escolar 2021-2022, lo que implica que la docente apenas conoce a la población en general de estudiantes, profesores, padres de familia, tiene un conocimiento muy en específico de la población dada de alta en la estadística dependiente de manera directa de esta área especializada en atención de la población, que tiene alguna discapacidad o que ya cuenta con un diagnóstico específico en algún trastorno. También es importante especificar que por ser parte de la UDEEI no está adscrita en el sistema de la escuela pero que se considera dentro de la relación de docentes expuesta en la figura porque es quien apoya con estos estudiantes y acude a la jornada regular de la escuela todos los días y en los mismos horarios.

Además de la maestra especialista, se cuenta con la Profra. Diana Vital Silva con la función de trabajadora social, quién asiste a la escuela sólo de manera itinerante, ya

que está asignado únicamente los días lunes, su mayor trabajo se centra en generar vínculos con las diferentes instituciones a las que puedan acudir los niños que así lo requieran, brindar a la escuela pláticas, asesorías incluso talleres para estudiantes, docentes, comunidad en general, atendiendo las temáticas que surgen de las necesidades de la vida cotidiana de la escuela o como prevención ante las que maneja la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) o el gobierno local.

e. Padres de familia

Los padres de familia son un elemento sustancial para desarrollar las actividades que se realizan en la vida cotidiana de la escuela en los diferentes ámbitos, éstos en conjunto con los docentes promueven acciones que mejoran áreas específicas como son la infraestructura, la organización, los eventos culturales, sociales y por supuesto al académico que implica el aprendizaje de la comunidad estudiantil. En este sentido, los padres de familia de manera paulatina a través de la sensibilización han acrecentado tanto su asistencia como su participación en la escuela, su integración ha sido más notoria al participar en las ceremonias cívicas, eventos deportivos, matrogimnasias, ferias de ciencias, actividades culturales, talleres de lectura, actividades recreativas, festividades como los eventos del “día del niño”.

Como parte de las normas establecidas para la creación de diferentes organismos que apoyen el trabajo de gestión, dentro de la escuela existe la Sociedad de Padres y Madres de Familia (APMF) integrado por al menos diez personas (Presidente, Vicepresidente, Secretario, Tesorero, una vocal por grado); el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) integrado por Presidente, Secretario, los representantes de los Comités como son Promoción de la Lectura, Protección Civil, Contraloría Social, Actividades recreativas y Culturales, esta es una de las formas en las que los padres de familia están en comunicación de manera cercana con el plantel educativo.

Existen otras formas de comunicación con la escuela en donde no solo los padres de familia de los diferentes comités participan, se realizan otras actividades con las que

cada vez se suman más miembros de la comunidad (es necesario reconocer que el cuarenta y dos por ciento de la población total de los padres participa) en las que se requieren el involucramiento de éstos, así en los procesos de reconstrucción que se han realizado por parte de los programas de “Mejor escuela” del gobierno de la CDMX o ILIFE, derivado de los sismos, los padres de familia se han incluido en la toma de decisiones sobre el ejercicio de los recursos para el mejoramiento, atención de las prioridades de la infraestructura, con ello fortalecen ese vínculo de comunicación con la institución educativa.

Es necesario que la escuela continúe con el trabajo de sensibilización y empatía de los padres de familia hacia el plantel educativo para incidir positivamente, fortaleciendo el involucramiento de al menos el 90% de los padres respecto de las actividades de aprendizaje que tienen que ver de manera directa con sus hijos, ya que este es el ámbito en el que se sigue teniendo unos índices muy bajos de participación, sin lugar a dudas tiene que ver con el tipo de educación, el nivel socioeconómico así como la conformación de las familias, estos elementos obligan a que en la vida cotidiana “regular” se vea alterada y tengan que destinar tiempos a sus diferentes actividades soslayando el tiempo y atención para con sus hijos.

Los padres y madres de esta comunidad presentan niveles de estudio desde primaria (es un porcentaje mínimo) hasta licenciatura, aunque el grueso se concentra en nivel de estudios secundaria o bachillerato concluido. La mayoría son empleados o tienen algún negocio propio, solo unos cuantos se dedican de acuerdo con la licenciatura terminada, por lo que, esto deriva en las diferencias salariales que perciben, por ende, nunca en la atención prioritaria que les dan a elementos como vivienda, alimentación, salud, vestimenta, recreación (considerando adquisición de libros infantiles como fuentes de lectura y consulta), etcétera.

f. El camino metodológico del Diagnóstico Específico

El DE tiene como finalidad “...hacer una descripción y explicación comprensiva de la

situación actual...” (Latorre, 2012), en este sentido, para conocer la realidad, el contexto de los sujetos de estudio sobre la producción de textos es necesario recolectar, analizar, así como sistematizar información específica sobre el tema de investigación, la cual es de suma importancia, ya que es la base de la propuesta de Intervención Pedagógica.

El método utilizado es el de la Investigación-Acción, la cual tiene como finalidad resolver problemas cotidianos en las escuelas y aulas, aportando información que permita mejorar la participación de los estudiantes, docentes, programas, procesos, estructuras, pero principalmente una transformación social en donde se hacen consciente los factores que influyen o intervienen en éstos generando el cambio.

Dentro de ésta, el camino metodológico del proceso de la Investigación-Acción, implica la realización del diagnóstico específico como parte del proceso cíclico en el que se parte de una realidad o problema, se realiza un diagnóstico, se generan propuestas de intervención, se implementan, se analizan los resultados y a partir de la nueva plataforma de conocimientos generados se vuelve a realizar este ciclo para elevar en cada fase el aprendizaje de los niños, por lo que, para construir este apartado solo se toman algunos elementos del método de investigación cualitativa.

Este tipo de investigación es una alternativa que permite a la educación y a sus actores ser parte de la reflexión entre teoría y práctica para la obtención directa de datos, del análisis de las situaciones reales, es decir, es un proceso hermenéutico que se genera con base en la relación que existe entre estos dos para su interpretación.

McKernan (2001), fundamenta los diseños de la Investigación-Acción en tres pilares:

1. Los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
2. La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en que se encuentran y,
3. La metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas, ya que es uno de los pilares epistemológicos.

Se debe de tener claridad que este tipo de investigaciones se ubica en el paradigma cualitativo, donde la hermenéutica ayuda a la interpretación de la actividad óptica de la vida humana analizada con un texto, autor, con su propia historia de vida, con contenidos, con sus significados en determinado contexto histórico, así la interpretación ayuda a comprender el todo y las partes.

Con el propósito de recabar información, se diseñaron y aplicaron diferentes instrumentos metodológicos que, de acuerdo con García (2005), del total de la población se eligió un porcentaje de participantes, los cuales conforman una muestra no probabilística intencionada determinada por el docente investigador como criterio válido para elegir cuotas de estudiantes para identificar los niveles de escritura con los que cuenta cada uno, en contraste con los criterios señalados para el evaluación en la producción de textos del Sistema de Alerta Temprana (SisAT⁴, ver figura 3).

Figura 3. Materiales para la producción de textos. Educación Primaria

	RÚBRICA					
	A		B		C	
I	Es legible	3	Es medianamente legible	2	No se puede leer	1
	1º y 2º: Escribe las palabras correctamente / En oraciones separa las palabras. - Hay separación correcta de palabras. - Trazo correcto de las letras.		1º y 2º: Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas/No separa algunas palabras. - Presenta algunos errores en la separación de palabras (ejemplo: a probar por aprobar; me gusta). - El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras.		1º y 2º: Escritura prealfabética (letras o sílabas que no forman palabras) /No separa la mayoría de las palabras. - No existe separación entre palabras o es incorrecta. El trazo de las letras impide la lectura del texto.	
II	Cumple con su propósito comunicativo	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo	2	No cumple con su propósito comunicativo	1
	- Se comprenden las ideas expuestas en el texto. - Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido.		- Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. - Falta algún componente (ejemplo: título, final, firma en carta, etcétera).		- No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia de tema. - No presenta organización correspondiente al tipo de texto requerido.	
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones	3	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones	2	No relaciona palabras ni oraciones	1
	- Empleo correcto de los tiempos verbales, el género y número. - Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones.		- Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. - Uso limitado de palabras y expresiones para vincular oraciones.		- Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. - No hay vinculación entre oraciones.	
IV	Diversidad del vocabulario	3	Uso limitado del vocabulario	2	Vocabulario escaso o no pertinente	1
	- El vocabulario es rico y variado. - Uso de vocabulario adecuado a la situación comunicativa.		- Uso limitado o repetitivo de palabras. - Algunas palabras no corresponden a la situación que se intenta comunicar.		- Producción reducida de texto. - Las palabras no corresponden a la situación comunicativa.	
V	Uso de los signos de puntuación	3	Uso de algunos signos de puntuación	2	No utiliza los signos de puntuación	1
	1º y 2º: punto final y coma. 3º a 6º: usa tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración, comillas).		Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación.		No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto.	
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas	3	Uso de algunas reglas ortográficas	2	No respeta las reglas ortográficas	1
	1º y 2º: Uso de mayúsculas. - Uso correcto de las letras que representan un mismo sonido. - En la acentuación de palabras.		1º y 2º: Dos o tres errores u omisiones. - Algunos errores en el uso de letras que representan un mismo sonido, en palabras poco comunes. - Algunos errores en la acentuación de palabras comunes.		1º y 2º: No distingue uso de mayúsculas. - Errores incluso en las palabras comunes. - No utiliza acentos ni en palabras comunes.	

Fuente: Fuente: Manual de Orientaciones SisAt

⁴ La estrategia nacional La Escuela al Centro tiene como propósito contribuir a la calidad de la educación, a través de una reorganización del sistema educativo que permita, entre otras cosas, identificar y atender oportunamente las necesidades de las escuelas, sus estudiantes, maestros y directores, así como fortalecer la práctica profesional de los docentes, directivos y operadores del sistema educativo.

La rúbrica propuesta guio el trabajo sobre la EMAEOE, el diseño de la actividad para obtener información sobre el nivel de escritura y el proceso sobre la producción de textos con la que contaban los estudiantes. Para esta investigación se consideró como universo los cuatro grupos de sexto grado que hay en el plantel, tomando el grupo sexto “D” como muestra para la aplicación de los instrumentos y la EMAEOE, del grupo de veinticinco estudiantes, el día de la aplicación solo se presentaron veintitrés, los cuales se consideraron para el análisis (ver figura 4).

Figura 4. Selección de la población para la aplicación de la EMAEOE

Grupo:	Total, estudiantes		Participantes EMAEOE		Total
6° D	9 H	16 M	9 H	14 M	23

De acuerdo con García (2005), la muestra se seleccionó de manera intencionada para identificar indicadores específicos que permitan abordar la problemática sobre la producción de textos, para desarrollar una propuesta de intervención pedagógica y lograr incidir sobre la problemática.

1) Método

Como parte de las acciones llevadas a cabo en este DE, se realizaron acciones de corte cualitativo que permitió realizar la investigación para analizar los procesos sociales del aula y escuela, entre estudiantes y docente mediador como elementos fundamentales para la re-creación de propuestas de trabajo destinadas a mejorar los procesos educativos y la educación que se brinda con base en las necesidades e intereses de la población específica.

a) Técnica

La técnica que se emplea en este DE es la observación directa o no participante, que consiste en observar a los sujetos en sus contextos naturales, donde el investigador

evita fundirse con ellos (Guber, 2011), se asume como investigador para comprender los procesos sociales y cognitivos de los estudiantes con el propósito de comprender como aprenden e incidir en la transformación la realidad actual de los estudiantes, pero también en la praxis del docente.

Aunque es imprescindible elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes, no solo los resultados importan, sino que es menester conocer cómo se dan esos procesos que generan nuevos conocimientos y ser conscientes de ellos desde la enseñanza para utilizarlos como herramientas fundamentales en el quehacer cotidiano de los docentes, en este caso se utilizaran algunos elementos cualitativos de la investigación-acción (Álvarez-Gayo 2003) dándole al docente un espacio de investigación.

2) Instrumentos, su aplicación y resultados

Para apoyar esta técnica se emplearon los siguientes instrumentos para el recaudo de información: el diario de campo, un estudio socioeconómico y cuatro cuestionarios diferentes para cada tipo de población, estos últimos se aplicaron de manera impresa, una Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio. A continuación, se da a conocer cada uno de los instrumentos aplicados y sus resultados.

a) Diario de campo

De acuerdo con Latorre (2012), el diario de campo es el medio efectivo para identificar aspectos del profesorado y el alumnado, genera cuestiones e hipótesis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es una herramienta para la reflexión, fácil de realizar, siendo esta la forma más natural de investigar, registrando continuamente los eventos en el aula para promover el desarrollo de la enseñanza reflexiva.

Este primer instrumento metodológico, permite recoger información a través de la observación acerca de los fenómenos educativos, así como las interpretaciones, el cual se construyó con diferentes apartados considerando elementos que ayuden al

análisis de la información, pero sobre todo favoreciendo la investigación de los contextos escolares, así como sus elementos como los tiempos, sujetos de acción y momentos de intervención.

A continuación, se presenta un fragmento del Diario de Campo con el registro del momento de la aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (ver figura 5).

Figura 5. Diario de campo

DATOS GENERALES			
Nombre de la escuela:	Profr. Narciso Ramos Galicia		
Dirección Operativa:	Núm. 4	Nivel educativo:	Primaria
DATOS PARTICULARES			
Nombre del investigador:	Pablo Cantarines Chino	Función:	Docente
Asignatura o actividad:	Aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.		
Lugar y momento de observación:	Salón 13, inicio de la jornada. Monitoreo de actividad.		
Descripción/ Inscripción		Análisis e interpretación	
Para realizar la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio y previa autorización de la directora del plantel, me pidió que en compañía del personal de la dirección acudiera a los salones para retirar a los estudiantes que se habían seleccionado como parte de la muestra intencionada. Salón por salón, se les pidió a los docentes titulares de grupo, permitieran la salida de los estudiantes. Una vez que se obtuvo el total de niñas y niños participantes, se les indicó el salón al cuál se tenían que dirigir para desarrollar la actividad. Al llegar al aula, de manera inmediata se acomodaron en las mesas y sillas por equipos conformados por los propios compañeros de cada salón, se sentaron y de manera mecánica esperaron a que el docente diera las indicaciones sobre la actividad a desarrollar. Para romper con ese estigma de “trabajo académico” que implica que los estudiantes solo ejecuten acciones determinadas por el docente y en vista que a pesar de que son estudiantes de la misma escuela, pero de diferentes grupos e incluso grados, se realizó una actividad “rompe hielos” con el propósito de romper con ese paradigma con el cual estaba presentes, de integrarlos, de presentarse y de conocerse.		Después de pedir autorización con la directora del plantel para realizar las actividades de mi diagnóstico específico, le pidió a uno de sus apoyos que me acompañara a los salones por los estudiantes seleccionados de la muestra, éstos, aunque ya me conocían estaban sorprendidos y al mismo tiempo inquietos por descubrir que actividades realizarían. Al contar con la totalidad de la muestra y ya estando en el salón de clases, les indiqué que se acomodarán como ellos quisieran, los equipos se conformaron con los mismos compañeros de grupo, puedo observar que la presencia de la autoridad sigue estando muy marcada, de manera que no son capaces de tomar decisiones elementales y básicas respecto del trabajo académico que se realiza en el aula. Es preocupante el hecho de que compartan un mismo lugar de trabajo y los estudiantes no se conozcan debido a que no han compartido de manera conjunta actividades o peor aún, los docentes solo ocupan el salón de clases como único espacio de trabajo, olvidando que cuentan con distintos escenarios de aprendizaje dentro del plantel.	

b) Estudio socioeconómico

El siguiente instrumento utilizado fue el estudio socioeconómico (ESE), desde la perspectiva de esta investigación, el estudio se definió como el método de indagación

valorativa y clasificatoria cuanti-cualitativa de variables ponderadas, cuyo fin es descubrir en uno grupo de sujetos las características que lo ubican en un nivel categórico estratificado, así como contribuir al conocimiento de su entorno familiar, económico y social con el fin de valorar en forma los contextos, el ambiente y la familia ofrecen, e identificar factores contribuyentes o exposicionales de riesgo que participan en el proceso salud-enfermedad, para promover una atención médica social integral y más humana.

El ESE incluye información sobre el número de integrantes de la familia, la ocupación del principal proveedor económico, el ingreso y egreso familiar, las características de la vivienda —tipo de tenencia, zona de ubicación, material de construcción, servicios públicos— y la presencia de enfermos crónicos o terminales en el seno familiar. Los datos pueden variar de acuerdo con el propósito del estudio. Se realiza con la técnica de la entrevista y la visita domiciliaria (estrategia ideal para lograr mayor objetividad). Los trabajadores sociales lo aplican para determinar el nivel socioeconómico de las personas en instituciones asistenciales, de salud, jurídicas; en el proceso de selección de personal, y en la valoración del otorgamiento de prestaciones económicas, como las becas escolares (Brain, en Fernández, Lorenzo y Vázquez, 2012, p. 210).

Este instrumento se aplicó a los veintiocho padres y/o madres de familia de los estudiantes que corresponden a la muestra con el propósito de obtener información sobre los contextos familiares, sociales, económicos y de salud que puedan impulsar o representar un obstáculo al desempeño de actividad académica o a considerar para la misma. La aplicación fue de forma física, se les entregó a los estudiantes para que a su vez se los entregaran a sus padres y con tiempo y concentrados pudieran responderlo de la manera más honesta y apegada a la realidad de su familia. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Respecto del apartado I. Datos generales, se lograron rescatar veinte de los veinticinco estudios socioeconómicos, con ello se realiza el análisis y se observa que diez niños

cursaron dos años de preescolar y los otros diez tres años, esto puede interpretarse en las habilidades que han logrado consolidar en el aula, ya que el acercamiento al contexto escolarizado y educativo ha apoyado al desarrollo de estos. Ninguno ha repetido algún grado escolar incluso pese a la pandemia, se puede mencionar que lograron conectarse a las sesiones en línea y entregado los insumos para su aprobación durante la contingencia sanitaria y durante el tiempo que la escuela estuvo en reparación por daños estructurales.

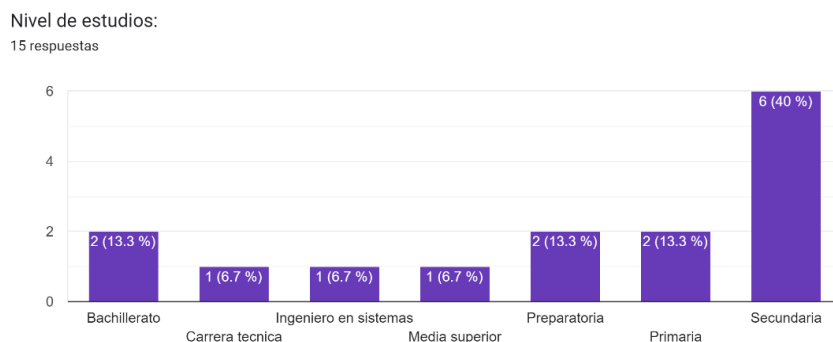
De los veinticinco estudiantes, solo una estudiante presenta problema de ceguera de nacimiento, su alfabetización ha sido mediante el sistema de escritura braille, el acompañamiento de los padres de familia es constante, motivo por el cual se ha incorporado a las actividades académicas pese a este problema. Cada dos meses acude al hospital de la ceguera para seguimiento. Tres estudiantes utilizan lentes con diferente graduación para atender los problemas de vista y evitar dificultades en las actividades escolares.

Ninguno de los estudiantes de la muestra ha enfermado de COVID-19, sin embargo, si han enfermado de varicela, escarlatina o rubéola, actualmente un estudiante parece de tiroides. Ninguno toma medicamentos, uno es alérgico a la penicilina, otro al chocolate y otro a las fresas.

En el apartado II. Información familiar, el análisis se elabora por rubros, el que corresponde a las madres y al de los padres de familia, debido a que no todas las familias están compuestas por papá, mamá y los hijos, algunas son monoparentales y en otros casos viven con algún familiar. Para el caso de los padres, la edad oscila entre los veintinueve y cuarenta y siete años, se observa que es una población de padres muy jóvenes lo que implica diferentes contextos de cultura que se reflejan tanto en los niveles de compromiso hacia sus hijos como en las responsabilidades para con la escuela, siendo una fuerte influencia para adquirir una identidad personal.

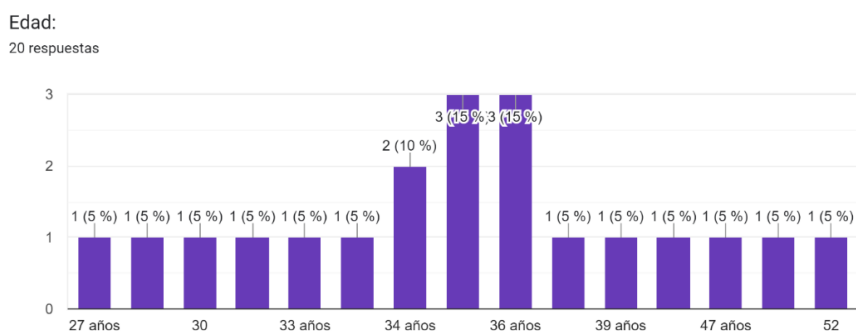
Los niveles de estudios de la misma población, es variada, uno es ingeniero en sistemas, siete con bachillerato terminado o carrera técnica, seis con secundaria, dos con primaria y de las cinco familias restantes el padre de familia ha fallecido o no viven con los hijos, este elemento es importante para la formación y acompañamiento de los estudiantes, su contexto académico en la familia no es tan escaso y sus oportunidades de contacto con medios alfabetizadores está en un nivel promedio (ver figura 6).

Figura 6. Nivel de estudios de los padres de familia



Para el caso de las madres de familia, las edades van desde los veintisiete hasta los 52 años (solo una persona), todas son madres muy jóvenes, el impacto de este elemento influye en la visión que tienen sobre la escuela, el estudio, las responsabilidades. De igual manera sus niveles de preparación son diversos, una cuenta con primaria, siete con secundaria, dos con prepa trunca, seis con bachillerato concluido o carrera técnica, una con licenciatura trunca, una como asistente educativa y dos con licenciatura concluida (ver figura 7).

Figura 7. Edad de los padres de familia



En el caso de los papás, los empleos actuales de los padres van desde albañil o barrendero siendo éstos los menos, empleados, comerciantes, siendo estos el grueso

de la población, negocios propios (uno) y solo el enfermero que ejerce su carrera. En el caso de las mamás, nueve son amas de casa, el resto trabajan en dependencias del gobierno de la Ciudad de México como lo es la alcaldía, otras son comerciantes, administrativas, bomberas, empleadas y una más docente.

Del total, veinte niños tienen hermanos que van desde uno y hasta cinco (solo uno), cinco son hijos únicos, así, diez estudiantes son el primer hijo de la familia, seis ocupan el segundo lugar y nueve el tercer. Las familias de los estudiantes están compuestas de la siguiente manera: trece son monoparentales de los cuales uno está a cargo del padre y doce a cargo de la madre, once son de familias nucleares y dos a cargo de los abuelos.

En el ámbito III. Hábitos y pasatiempos del cuestionario, diez estudiantes realizan en sus tiempos libres visitas a familiares, nueve no hacen ninguna actividad, cinco actividades de mercado y el resto a museos o cines. Respecto al tipo de viviendas, diecisiete tienen casa propia, uno vive en departamentos, dos en cuartos que rentan. Las veinte viviendas cuentan con servicio de agua potable, electricidad y drenaje, diecinueve con gas, solo diecisiete con servicio de internet y dieciocho con teléfono.

Solo diez estudiantes cuentan con computadora en casa que utilizan para la consulta de información para la realización de tareas escolares. Doce cuentan con un dispositivo móvil personal que de igual manera la utilizan para realizar tareas escolares.

c) Cuestionario a estudiantes

El tercer instrumento utilizado, corresponde al cuestionario que, de acuerdo con Egg (1998), es un instrumento de recogida de datos utilizado a gran escala, no solo en el campo de la educación y la psicología, sino también en otras áreas. Consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un problema determinado que ha de contestarse

por escrito. Dada la estructuración que deseamos obtener en preguntas acerca de la producción de textos, la información se limita a las respuestas contestadas por los sujetos.

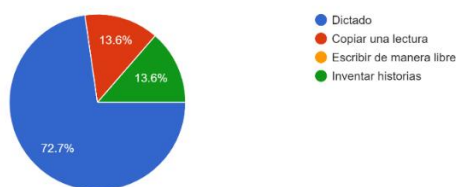
El cuestionario aplicado para los niños tiene el propósito de recuperar información sobre lo que les gusta escribir y sobre lo que recuerdan o conocen sobre la producción de textos. El instrumento estuvo constituido por veintiséis preguntas, de las cuales ocho fueron abiertas entre las que se incluyen el nombre completo, grado y grupo y el sexo y algunas de carácter académico para conocer las ideas que permean sobre la escritura o la producción de textos, el resto son preguntas con opción múltiple de las cuales en algunos casos tenían que seleccionar una sola respuesta o en otras las respuestas necesarias de acuerdo con su percepción.

La información obtenida es la siguiente: dieciséis de los veintidós niños que contestaron el cuestionario, manifiestan que sí les gusta escribir, de los cuales a 9 les gusta escribir cuentos, a seis escribir historietas y a uno noticias, y que como lo veremos más adelante en la EMOEOE, se puede observar cierto nivel alcanzado en la producción de textos, sin embargo, se podrá observar que algunas de las deficiencias son la estructura, el propósito comunicativo y las micro habilidades.

Contrastando la información anterior con la pregunta número once del cuestionario ¿actividades que realizas con mayor frecuencia en la escuela?, se puede observar que dieciséis realizan dictado, tres copian una lectura y tres más escriben una historieta, esto es lo que ellos conceptualizan como escritura desde la escuela (ver figura 8).

Figura 8. Actividades que se realizan en la escuela

11. De las siguientes actividades ¿cuál haces con mayor frecuencia en la escuela?
22 respuestas



Seguramente, estos estudiantes que mencionan que escriben textos libres son los mismos que corresponden con el ítem catorce que manifiestan que escriben para sí mismos; siete estudiantes manifiestan que escriben para un familiar, cuatro no especificaron, dos escriben para un amigo, uno manifestó que no escribe y el resto respondió que para nadie, contrastando esta información con Cassany, se puede observar que los estudiantes no identifican que la escritura tiene un propósito comunicativo, que es a partir de este que los estudiantes pueden dar ese énfasis e importancia a lo que ellos escriben.

Algo que han manifestado muy puntualmente en sus respuestas, es que les gustaría realizar actividades lúdicas, atractivas y dinámicas pues manifiestan que actividades como crucigramas, jugar con sus compañeros, juegos de palabras, jugar basta y la creación y producción de cuentos, carteles, cartas, collage son actividades que están consideradas dentro de sus intereses.

Existe una gran parcialidad respecto al trabajo en clase con los estudiantes, 7 estudiantes prefieren trabajar de manera individual, 9 mencionan que les gusta trabajar en parejas, 6 estudiantes en equipos de 2 a 3 integrantes y 6 en equipos de más de cuatro integrantes, este reactivo es importante porque de cuenta del tipo de vida que se da en el aula y que se requiere realizar actividades que conduzcan a la vida cooperativa como parte de las condiciones facilitadoras que se requiere impulsar en la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

Finalmente, se establecieron dos reactivos en el que tenían que responder la asignatura que más y que menos les gusta, siendo que la asignatura de español no figura con porcentajes altos en ninguna de las dos, esto permite interpretar que los estudiantes no ven esta asignatura o campo de trabajo como un medio o una herramienta para interactuar con el contexto, para expresar sus ideas u opiniones y sobre todo para organizar su pensamiento.

d) Cuestionario a docentes y directivo

El segundo cuestionario que se utilizó como instrumento para recolectar información ahora en el grupo de docentes y autoridades está integrado por 21 preguntas, de las cuales sólo 6 fueron abiertas, el resto fueron de opción múltiple, con ellas pude detectar primeramente la concepción que tienen sobre la escritura, sobre las estrategias para fomentar la producción de textos y los instrumentos de evaluación que utilizan para valorar los avances en esta habilidad.

Este cuestionario se distribuyó a 23 docentes de los cuales sólo se recuperaron 19, uno de estos fue respondido solo en las preguntas de opción múltiple ya que el docente manifestó “no tengo tiempo para esto”, De acuerdo con lo expresado en el cuestionario este docente cuenta ya con un doctorado en educación, sin embargo, podemos observar que la escritura sigue siendo una carencia como habilidad fundamental y como medio de modelaje ante los estudiantes.

Es un colectivo docente muy variado respecto a los años de servicio, encontramos quienes tienen cinco y hasta quienes tienen cuarenta y dos años de servicio, lo que implica que los trayectos formativos son muy variados, así como la experiencia frente a grupo y sobre todo en las ideas y concepciones que tienen sobre la producción de textos y la escritura misma.

Hablando sobre la concepción que tienen sobre el proceso de escritura los docentes a través de las respuestas del cuestionario manifiestan que es una manera de transmitir, plasmar, narrar, expresar, representar o comunicar acontecimientos, ideas, sentimientos a través de signos. Esta es una generalidad en las diecinueve respuestas de los docentes, con lo que puedo interpretar que tienen muy claro que es una herramienta poderosa a construir, desarrollar y fortalecer como medio de interacción para el contexto, sin embargo, la concepción del enfoque es en la que se debe de trabajar ya que, en la escuela las actividades que mayormente realizan como fomento a la producción de textos son la escritura libre y la síntesis de lectura seguido por la

copia de lecturas y el dictado, es decir, se sigue trabajando de manera fragmentada, aislada la producción de escritos por parte de los estudiantes.

El colectivo docente expresa mediante sus respuestas que es una actividad a la que no se le da ni el tiempo ni el seguimiento necesario, pues son actividades que se llevan a cabo en el aula pero que, como requiere de tiempo no se revisan más borradores y se concluyen en casa, por lo que no hay ese seguimiento a la construcción, se deja de lado la coherencia, la cohesión así como las micro habilidades que corresponden a las ortografía y caligrafía (temas que se ahondarán más en el análisis de la EMAEOE, Incluso hay quien manifiesta que esta habilidad no es tan prioritaria como la lectura.

Si bien es cierto que todos manifiestan la importancia de la escritura no todos le dan el tiempo necesario, siendo que las actividades que realizan en sus tiempos libres son que 9 docentes lo destinan a actividades deportivas, siete a realizar actividades en familia dos a leer y solo una a inscribir y que los tiempos en los que lo hacen también son muy variados, depende de la disponibilidad de tiempo que tengan entre las actividades personales, familiares, escolares (la planeación principalmente), el tiempo dedicado va desde los diez hasta los treinta minutos, lapso que se dedica principalmente a escribir recados o mensajes.

El cuerpo docente reconoce que sí existen dificultades para que los estudiantes puedan producir textos, qué se agravó posterior a la pandemia, además en el caso de esta escuela por el tiempo extra que se siguió trabajando en línea debido a las malas condiciones estructurales en las que se encontraba, ya que el hecho de no haber estado de manera presencial en las aulas, aunado a la falta de compromiso, apoyo por parte de la familia y el hogar, porque no hubo continuidad en el trabajo ni revisión de los textos producidos, porque el uso de las tecnologías al mismo tiempo que es un apoyo también es una dificultad ya que de manera automática señala las correcciones de escritura, además de que los padres de familia por sentirse junto con sus hijos que cumplían con las tareas académicas estos realizaban las actividades escritas para entregar es que el cien por ciento de los docentes reconoce estas dificultades.

De regreso a la presencialidad, en el poco tiempo que llevaban en el aula se observó que estas dificultades tenían que ver de manera directa con el desarrollo de ideas, la ilación, la coherencia, la extensión del escrito, la segmentación, la escritura correcta de palabras, problemáticas que actualmente están tratando de enfrentar desde las actividades cotidianas del aula.

Finalmente, los diecinueve docentes reconocen que los instrumentos que utilizan para evaluar la escritura son las rúbricas, listas de cotejo e indicadores de logro, pero sólo dos de ellos manifiestan que dentro de esas rúbricas o listas de cotejo valoran las micro habilidades como la coherencia en la redacción de textos, la claridad en las ideas, la ortografía, el trazo de la letra, así como el uso de mayúsculas, acentos y signos de puntuación.

e) Cuestionario a padres de familia

El tercer cuestionario elaborado para los padres de familia consta de diez preguntas de las cuales fueron tres abiertas y siete de opción múltiple, se estructuró con el propósito de conocer la concepción que tienen sobre la escritura en la escuela, así como las tareas que apoyan este proceso en casa. Es importante señalar que de los veinticinco cuestionarios que se distribuyeron entre los chicos de sexto grado, solo se recuperaron veinte, de los cuales a continuación se presentan los resultados:

El cien por ciento de los padres reconoció que la escritura es importante para sus hijos ya que ayudan al desarrollo intelectual, a su aprendizaje, a expresarse, a comunicarse, también reconocen que fomenta el mejoramiento de la letra como de la ortografía, dieciocho padres de familia reconocen que a sus hijos sí les gusta escribir, al resto no. De acuerdo con las respuestas de los padres, en su mayoría escriben recados y cuentos, seis no escriben y el resto escribe historietas y carteles, pero solo doce ayudan a sus hijos a escribir diferentes textos y ese mismo porcentaje lo hace desde los libros que tienen en casa para consulta.

En su mayoría, consideran que las actividades que contemplan los dictados o las copias de lecturas ayudan a la producción de textos, una minoría opina que la síntesis y la escritura libre apoyan dicho proceso. Reconocen que en la escuela han trabajado diferentes textos como anuncios publicitarios, poemas, leyendas, solo doce recuerdan a ver trabajado el artículo de divulgación.

Del total de población del grupo, en trece hogares existen de uno y hasta diez libros para consulta, en seis de once y hasta veinte y solo en tres más de veinte libros.

La última pregunta del cuestionario, se enfocó a obtener sugerencias por parte de los padres de familia para la producción de textos, la cual fue muy enriquecedora porque se obtuvieron respuestas como: elaboración de cuentos, historias, periódico escolar, diario (aunque no mencionan que sea el escolar, pero puede entenderse por el tipo de actividad en la escuela) comics, canciones, redacción de textos partiendo de sus intereses, a través de talleres de escritura, aunque también hay quienes consideran que debe de ser a través de dictados, caligrafía, transcripción de textos, lecturas de comprensión.

f) Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio

La Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio (EMAEOE) es una actividad diseñada para conocer los conocimientos, habilidades y estrategias que los estudiantes poseen respecto al tema de estudio para que se determine la problemática específica, con ello establecer el Objeto de Estudio (OE), en este caso la actividad se construyó dirigido a obtener resultados sobre la producción de textos literarios.

La actividad especificada para los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la escuela “Profr. Narciso Ramos Galicia”, consistió en dos partes, la primera se realizó una actividad denominada “La isla” como rompehielos, con el propósito de

generar confianza entre los participantes, ya que a pesar de que cohabitan en el mismo espacio educativo suelen presentarse diferencias personales que irrumpen el trabajo académico. Esta actividad consistió en entregarle a cada uno una hoja de papel periódico y solo para obtener referentes sobre sus contextos, se les establecieron preguntas como ¿saben que es esto (señalando el periódico)? ¿Cuál es su utilidad? ¿En sus casas leen el periódico? ¿Quiénes? ¿Ustedes alguna vez lo han leído? ¿Para qué cree que lo usaremos?

Se les dio la oportunidad de realizar sus comentarios, al término de estos y en referencia a la última pregunta, se les comentó que sería utilizado para la actividad denominada “rompe hielos” con el propósito de que se reconocieran, se llamarán por su nombre. Se les comentó el nombre de la actividad, las indicaciones fueron que se les colocaría música para que deambularan por todas las partes del salón de clases con los brazos extendidos sosteniendo la hoja de periódico arriba, cuando se detuviera la música, de manera inmediata ellos bajarían los brazos, colocarían la hoja en el piso, se colocarían dentro de ella, el último que subiera a su “isla” se le retiraría el periódico; en la siguiente ronda tendría que ir a buscar otra isla, de acuerdo con el tamaño de la hoja, había la posibilidad de que no cupieran en algún momento los dos pies o los pies completos de todos los integrantes, por lo que, bastaría con que se encontrara un solo pie dentro de este espacio, la consigna seguiría siendo la misma, al último o últimos que se coloquen en la hoja se les retiraría.

La finalidad de la actividad permitió que poco a poco se conformaran en equipos, alcanzando el objetivo de integración, como de confianza, solo el o los que lograrán subir a tiempo serían ganadores. Así se realizó hasta concluirla, se generó un espacio de confianza y tranquilidad para desarrollar el trabajo principal sobre la producción de un cuento. Al término, todos regresaron a sus espacios a escuchar un fragmento del cuento “El enmascarado de Lata” de Vivian Mansour, la idea ahora fue preparar el terreno para que los estudiantes tuvieran presentes los elementos que se utilizan en este tipo de escritos, sin nombrar o generar ideas o conceptos sobre los recursos literarios a ocupar. Durante la lectura, se les hicieron preguntas a los estudiantes para

que identificarán y participarán con información específica que ayudara a desarrollar el ambiente de trabajo.

Cuando se finalizó la lectura, se les entregó una hoja con seis ilustraciones que no contenían texto para que ellos crearán un cuento utilizando los recursos que recordarán (tampoco se les mencionó esto). Se les pidió observar por unos minutos detenidamente las imágenes de la hoja y cuando el tiempo concluyó se les entregó una hoja en blanco, se les pidió crear un cuento basado en la selección de ilustraciones.

Poco a poco los estudiantes comenzaron con sus escritos, evidentemente algunos empezaron a escribir sin ningún problema y a otros les costó trabajo iniciar, no se mostraron resistentes a realizar la producción, sino por el contrario mostraban interés en elaborarlo, pero no tenían idea por donde comenzar. Después de cierto tiempo algunos concluyeron el escrito y solicitaron indicaciones para continuar con las actividades, se les pidió que colorearan las imágenes y escribir su nombre en la parte de atrás de su producción para ubicarlo, posteriormente se realizó la valoración. También existe el caso de tres niñas que no lograron escribir nada, su hoja se fue en blanco respecto a la construcción del cuento, ellas son Hana, Melissa y Victoria, durante el tiempo solo expresaron que no sabían que escribir y su actitud era de pasividad, desaliento, desinterés y apatía.

La valoración de la actividad se realizó a través de una combinación entre la rúbrica establecida por SisAT y las microhabilidades de la escritura que menciona Cassany en su libro “Enseñar lengua”, compuesta por tres apartados: estructura textual: cuento, aspectos formales del lenguaje, microhabilidades, se consideraron tres factores de análisis: “consolidado”, “en proceso” y “requiere apoyo”. Los hallazgos son los siguientes:

❖ Estructura textual

En el primer apartado sobre la estructura del cuento, se puede observar que los estudiantes tienen nociones sobre lo que es un cuento, pero no reconocen la estructura, así de los veintitrés solo diez escribieron el título y el resto olvidó colocarlo, algo que se observó, fue que al terminar las producciones, algunos niños observaron el trabajo de sus compañeros e identificaron que no escribieron el título, por lo que, preguntaron qué hacer y se les comentó que lo escribieran al final del texto, a algunos no les pareció la idea, pero también a éstos niños no se les consideró que este elemento lo hayan escrito al final, debido a que no lo consideraron desde el principio, solo lo establecieron al observar a sus compañeros, así, más de diecisiete estudiantes omiten este elemento y solo se basa en generar la trama.

Otro elemento estructural del que carecían en la producción es utilizar los tres momentos del cuento, en el mismo porcentaje, los estudiantes pudieron establecer el inicio y alcanzaron a desarrollar el nudo, pero no había un desenlace donde se señale lo sucedido con los personajes, lo que evidencia la falta de un proceso de escritura completo, solo cinco lograron establecer los tres momentos en su escrito. Para el caso de utilizar fórmulas de inicio, dieciséis sí colocaron frases como “Había una vez...”, “Érase una vez...”, todo lo contrario, con las fórmulas de cierre solo tres concluyeron con frases como “...y vivieron felices” o en el mismo tono, pero la mayoría solo logró establecer la palabra “Fin”, se catalogaron dentro del rubro requieren apoyo en el caso de los que no lograron establecer estas fórmulas que fueron cinco niños.

Finalmente, se tomó en cuenta si cumplían con el propósito comunicativo, del cual solo seis tenían claro que el cuento debía contar una historia en tres momentos, es un acto creativo y tiene la intención de comunicar a los otros, utilizando los recursos para tal efecto, trece estaban en proceso de construcción, cuatro requerían apoyo para transitar de un nivel a otro.

❖ Aspectos formales del lenguaje

En este apartado se realizó un análisis del vocabulario, donde se observó que la mayoría de los estudiantes no contaban con un repertorio de palabras que pudieran utilizar conforme al propósito comunicativo, sus referentes eran limitados y era necesario que desarrollaran este elemento que les permitiera utilizar el lenguaje no solo en este texto sino en diferentes situaciones para comunicarse con los otros.

Los siguientes elementos están vinculados a este primero, ya que se hizo una revisión de “Situación de la comunicación escrita: sabe la finalidad del texto”, “Fórmula preguntas: se hace preguntas para valorar el texto” y “Relaciona con conocimientos y experiencias del mundo”, estos tres elementos se analizaron de manera conjunta; los niños que lograron establecer todos los elementos del cuento, en el mismo porcentaje es que identificaron estas características consideraron la finalidad, que era que el “otro” leyera su producción, así es que tuvieron que recordar que elementos necesitaban para realizar su cuento y con ellos se plantearon preguntas sobre su estructura y los elementos que necesitaban incluir.

En un rango un poco más elevado, los niños establecieron las experiencias que habían tenido con el mundo para establecer estas relaciones y tomarlas como elementos de su escrito, a este apartado se sumaron niños que no cumplieron con la estructura textual ni con el propósito pero que si abordaron esas experiencias que los había marcado permanentemente en su contexto.

❖ Microhabilidades de la escritura

La enseñanza de la lengua no puede ser a partir de su fragmentación ni del estudio de sus unidades, sin embargo, en el proceso tampoco se pueden descuidar estas microhabilidades que le dan forma, sentido a lo escrito, es por ello, que en este rango se analizaron la legibilidad, la relación o puentes entres oraciones y párrafos, los signos de puntuación, el uso de las reglas ortográficas, encontrando lo siguiente:

- Trece de los veintitrés niños, no tuvieron legibilidad en sus textos, de hecho, aún hay estudiantes con problemas de escritura de espejo, constantemente enciman lo que escriben e incluso aún les faltan grafías para escribir palabras completas, esto implica que aún están en el proceso de alfabetización que no han consolidado y que es un tema preocupante porque el grado en el que se encuentran y por el tránsito al siguiente nivel.
- Solo tres estudiantes lograron establecer las palabras que sirvieron como conectores o puentes entre las oraciones, los párrafos y la trama del cuento en general, diecisiete requirieron apoyo para construirlo, tres requirieron apoyo y las tres compañeras que no escribieron nada.
- El indicador de la rúbrica establece el uso de al menos tres signos de puntuación, sin embargo, este es uno de los dos elementos más bajos debido a que dieciocho requirieron apoyo para emplear estos signos porque no ocuparon ninguno, dos estuvieron en proceso pues se consideraron al menos dos en su texto, ninguno está consolidado y nuevamente las tres compañeras que no escribieron nada.
- Lo mismo sucede para el caso de las reglas ortográficas utilizando de manera correcta las letras que representan un mismo sonido y la acentuación de palabras, todos utilizaron palabras que por el contexto del cuento se pueden observar que debieron de ser escritas en tiempo pasado, pero no las acentuaron, lo que influyó en el desarrollo de la trama y el contexto de los hechos o sucesos, aquí quince niños requirieron apoyo para establecer de manera adecuada la acentuación de palabras y cuatro estuvieron en proceso, solo uno logró la consolidación.

Con este análisis se puede definir el Objeto de Estudio, que será el eje central de la propuesta de intervención desde Pedagogía por Proyectos centrada en el desarrollo de la Producción de Textos literarios como el cuento.

3) Evaluación General de la Aplicación del Diagnóstico Específico

A partir de los instrumentos aplicados en la Esc. Prim. “Profr. Narciso Ramos Galicia”, a los estudiantes de sexto grado grupo D que conformaron la muestra se pudo obtener la información que permite establecer el DE, con lo que se puntualizan las dificultades que éstos presentan respecto a la producción de textos en sexto grado.

Padres de familia, estudiantes y maestros coinciden en que la escritura es la manera de expresar, comunicar, establecer, organizar el pensamiento para interactuar con los otros así como con el contexto áulico, escolar, local, estatal, nacional, mundial y es considerada la herramienta que permite el desarrollo cognitivo de cualquier individuo, sin embargo, todos ellos consideran sólo una parte del proceso de escritura para el desarrollo de la producción de textos, centrándose en la realización de actividades como el dictado, la copia de lecturas, el resumen, trabajando desde las unidades del texto como lo es el abecedario, las sílabas, las palabras y las oraciones.

La escuela considera que es un proceso largo al que no se le da seguimiento, que debido a la falta de tiempos se delega como una tarea para culminar en los hogares entre estudiantes y padres de familia, pero del otro lado de la moneda, éstos consideran que es una actividad propiamente de la escuela, que es el único espacio en el que se desarrolla la producción de textos, por lo que, no se involucran mucho en estos procesos.

Un aspecto favorable por parte de los estudiantes es que, en el desarrollo de la estrategia metodológica no existe una apatía por desarrollar la escritura, por el contrario, una gran cantidad de ellos les gusta escribir diferentes textos literarios que les permiten crear, recrear y utilizar su imaginación, aunque también es un hecho que la mayoría de sus escrituras son para ellos mismos, es necesario crear y utilizar diferentes estrategias que les permitan conocer las diferentes estructuras de estos, establecer un propósito comunicativo y compartir sus producciones para crear pericia y desarrollar esta herramienta.

El uso de estrategias didácticas e innovadoras que se centren en el proceso más que en el producto, bajo situaciones contextualizadas de aprendizaje será fundamental en el desarrollo de esta habilidad que permita a los estudiantes organizar sus ideas y plasmarlas por escrito, es decir, pasar de la mente a la hoja a través de la pluma.

a) Planteamiento del Problema

Los estudiantes del 6° grupo D de la Esc. Prim. “Profr. Narciso Ramos Galicia” presentan dificultades respecto a la producción de textos literarios debido a que en la escuela han aprendido la escritura de forma fragmentada, con sentido estrictamente escolarizado, aislada tanto de sus intereses como de sus necesidades, sin significados, totalmente descontextualizada; a pesar de ello muestran interés por escribir diversos tipos de textos. La dificultad se acrecienta debido a que los docentes conciben la enseñanza del lenguaje escrito desde la parte estructural centrándose en las unidades de análisis como el alfabeto, sílabas, palabras de manera mecánica, sólo con el fin de medir el aprendizaje memorístico, centrando su atención en el producto más que en el proceso, acciones que ponen de manifiesto la falta de estrategias de escritura didácticas, creativas y constructivistas que desarrollen el lenguaje escrito. Esta idea es reforzada por las familias en casa con uso del escrito a través del dictado o resumen de textos en atención a la instrucción de los docentes en apoyo a la escritura y porque es la concepción que la escuela, a través de sus prácticas cotidianas, ha generado a su comunidad educativa.

b) Preguntas de Indagación

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

¿Qué estrategias de escritura se pueden implementar con estudiantes de sexto grado de la “Escuela Primaria Profr. Narciso Ramos Galicia”, para desarrollar los procesos cognitivos que les permitan producir textos literarios, con sentido recreativo y auténtico?

- ❖ ¿Qué estrategias cognitivas para la escritura se necesitan desarrollar en los estudiantes de sexto grado de educación primaria para que produzcan textos literarios auténticos?
- ❖ ¿Qué actividades de escritura se pueden de trabajar en el aula para desarrollar los procesos cognitivos de los estudiantes de 6° en la producción de textos literarios?
- ❖ ¿Cómo fomentar la producción de textos literarios completos en estudiantes de sexto grado de primaria?

c) Supuestos Teóricos

Para dar respuesta a las preguntas de indagación y pretender solucionar el problema detectado en el objeto de estudio, se presentan a continuación los Supuestos Teóricos.

- **Supuesto Teórico General**

La producción de textos literarios completos se desarrolla a través de estrategias lúdicas y creativas que favorecen los procesos cognitivos (primera escritura, reescritura, corrección y adecuación del escrito) en los estudiantes de sexto grado e la Esc. Prim. Profr. Narciso Ramos Galicia.

- **Supuestos Teóricos Específicos**

- ❖ A través del Módulo de Escritura y Módulo de Interrogación de Textos, propuestos desde Pedagogía por Proyectos se desarrollan las estrategias cognitivas para la escritura en los estudiantes de sexto grado e la Esc. Prim. Profr. Narciso Ramos Galicia.
- ❖ Mediante actividades lúdicas y recreativas como $1+1=1$, binomio fantástico entre otros se desarrollan los procesos cognitivos referente a la producción de

textos literarios en los estudiantes de sexto grado e la Esc. Prim. Profr. Narciso Ramos Galicia.

- ❖ Implementar estrategias basadas en el desarrollo de microhabilidades tales como para producir textos literarios completos en los estudiantes de sexto grado e la Esc. Prim. Profr. Narciso Ramos Galicia, favorece el fomento de la producción de textos literarios.

B. Referentes metodológicos para la investigación

Después de presentar el Diagnóstico Específico utilizando algunos elementos del método de Investigación-Acción, es importante establecer la metodología utilizada para guiar la Intervención Pedagógica, ya que se requiere de los fundamentos de la Documentación Biográfico-Narrativa de Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas de Suárez, Ochoa y Dávila (2005), elementos que permiten establecer la Técnica del Relato Único (Bolívar, 2001).

Esta técnica de orden cualitativo, es utilizada para recolectar a través de diferentes instrumentos datos para analizar y narrativizar los resultados obtenidos, tomando las voces de los otros, para dar sentido y comprender la experiencia narrada a partir de los conocimientos generados en las vivencias bajo un contexto específico, con el propósito de resignificar la práctica docente, al mismo tiempo que se transforma, como un dispositivo para construir/analizar los fenómenos educativos (Bolívar et al., 2001).

1. Investigación Biográfico-Narrativa

La práctica escolar no se da de forma lineal en el que se sigue un guion donde los docentes son marionetas que efectúan prácticas preestablecidas para alcanzar resultados estándares, por el contrario, como señala Jesús Miguel (1996, p. 16): “La enseñanza es como un relato en acción, el actor es el protagonista, la tarea investigadora solicita contar historias sobre los hechos, a partir de su análisis, se

interpreta y se construye nuevas historias en la que se inspira un posible cambio o mejora”. Asimismo, Kristeva (1996) señala que “Las narrativas materializan las dimensiones afectivas, emocionales y biográficas personales del sujeto (p. 16)”.

La metodología cualitativa utilizada en los proyectos de intervención ofrece ventajas como la flexibilidad que las investigaciones sobre fenómenos sociales permite su mejor comprensión, ya que visualiza el entorno y a las personas desde una perspectiva holística, es decir, los observa, analiza, entiende como un todo, no las reduce a una variable; además es imprescindible considerar que no hay nada sobreentendido, que todo es susceptible de estudio, por lo que, es necesario apartar las propias creencias, perspectivas y predisposiciones sobre lo que está investigando (Alvarez-Gayou, 2012).

La Investigación Biográfico-Narrativa, más allá de una mera recogida/análisis de datos, se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa (Bolívar et al., 2001:10). Esta metodología de corte hermenéutico permite interpretar las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción, lo que le permite al docente/investigador resignificar la forma en que se aprende, esta perspectiva implica “contar por medio de relatos las propias vivencias e interpretar de dichos, hechos o acciones a la luz de historias que la gente narra” (Bolívar et al., 2001:10); aquí la tarea fundamental consiste en reconstruir historias acerca de los hechos y acciones poco documentadas, a partir de su análisis y comprensión se interpretan o construyen historias por medio de relatos, que muestren el posible cambio y mejora.

El estudio del campo educativo sobre las interacciones entre actores del proceso educativo, especialmente la relación entre el docente y sus prácticas, por ser tan diversas requieren de un enfoque propio que permita el entendimiento de la vida en el aula, en este sentido, el presente apartado describe el enfoque Biográfico-Narrativa, su aplicación en espacios escolares, el cual permite ampliar y tener una mayor comprensión de lo que sucede día a día a través de la narratividad que rescata la polifonía de los otros.

Dentro de la investigación cualitativa se encuentra la Investigación Biográfica-Narrativa que, para Bolívar et al., (2001), es una metodología de recogida y análisis de datos para hacer investigación en aquellas áreas en las que la investigación cuantitativa no puede reflejar la realidad de los sucesos. A través de ésta, se da sentido al quehacer docente a través de la reflexión, construcción, reconstrucción y deconstrucción de las experiencias en las aulas, de lo que importa investigar, conocer, construir en la investigación educativa.

...su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especial-mente, conocerla ("la vida como texto"). La vida como narrativa, según Bruner o Ricoeur, es entenderla -un texto existencialmente- como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 8).

En este apartado se da a conocer las bases epistemológicas de la forma cualitativa de hacer investigación, se plantea deconstruir para resignificar la práctica docente donde los sujetos de estudio son estudiantes y docentes, las relaciones que se dan en el aula sobre la enseñanza y el aprendizaje a partir de la praxis cotidiana respecto al objeto de estudio, es decir, la producción de textos literarios.

a. Fundamentos epistemológicos de la Investigación Biográfico-Narrativa

Las bases epistemológicas dan soporte a la Investigación Biográfico-Narrativa, en ella se describen los elementos metodológicos de la Etnografía Educativa la Investigación-Acción, la observación participante y la hermenéutica.

La Investigación-Acción tiene como propósito resolver problemas de la cotidianidad, utilizada para comprender el mundo social y busca mejorar la calidad de vida de las personas (Álvarez, 2003, p. 159), de esta manera primero se identifica alguna problemática real del contexto, posteriormente se analiza el problema, se buscan soluciones para resolverlo, se formulan hipótesis, se plantea lo que se realizará, se lleva a la acción y finalmente se evalúa, si no se resuelve el problema se repite

nuevamente el proceso considerando los avances que se hayan obtenido, es un ejercicio cíclico diseñado para la intervención.

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

Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) desarrollaron la Investigación-Acción, metodología establecida en un inicio por el psicólogo social Lewin (1946), donde establecieron que implica que “la Investigación-Acción es una espiral de ciclos de investigación y acción contruidos por las fases de planificación, actuación observación y reflexión” (Latorre, 2012, p. 27), es así como se retoma en la intervención docente, con el fin de analizarla y reflexionar sobre las acciones educativas que se desean transformar para mejorar el acto educativo.

Este proceso resignifica el ser docente, se fortalece la autonomía, se construye como un sujeto crítico, desarrolla su ser reflexivo sobre las acciones y conocimientos que a su vez le permiten transformarse en un verdadero agente de cambio, esto se recupera a través de la Documentación Biográfico-Narrativa, ya que el docente investigador por medio de los relatos narrativiza todos los actos de la intervención y los acontecimientos no visibles para brindar un Informe General sustentando la planeación, la práctica, las observaciones y la recolección de datos proyectada en su análisis y reflexión.

La observación participante se refiere al investigador que cumple la función de observador durante ciertos periodos, generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas (Álvarez, 2013, p. 105), el registro de los datos será de manera sistemática a través del diario autobiográfico con la finalidad de hacer cambios en la mejora de la educación respecto a la intervención con los estudiantes y la praxis educativa, así entender y comprender los procesos del aula implica todos los sentidos

y no solamente el visual, incluso se registran las emociones y sentimientos de los participantes.

La Etnografía Educativa como base filosófica, implica instaurar un significado de la cultura general del contexto, de las personas y de las interacciones que se dan en los estos contextos escolares, de ésta se toman en cuenta las producciones que de ella emanen, a través de estas evidencias se rescatan los elementos descriptivos y anecdóticos para la composición de dichas narraciones, desde la Investigación Biográfico-Narrativa, estos acontecimientos se relacionan con la Etnografía ya que nos permite indagar y construir los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las aulas.

2. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas

De acuerdo con Suárez (2006), "la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas es una modalidad de investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas" (p. 73).

Es un proceso que permite en primera instancia identificar y seleccionar prácticas pedagógicas que se van a narrar y documentar a través de la memoria personal, donde a través del buceo se recuperarán los recuerdos de experiencias que le permitan al docente investigador reconstruir los sucesos de la vida en el aula, en un segundo momento se escriban, reescriban y se generen tantas versiones como sea necesario para que los relatos den a conocer por sí mismos el conocimiento surgido, esto tiene el propósito de hacer una reconstrucción pedagógica que permita comprender aspectos visibles pero sobre todo para contextualizar aquellos que no lo están.

Las reescrituras de los relatos implican una edición donde la lectura y relectura individual y colectiva permita afinar lo que se está narrando y su interpretación. Esta

edición implica dialogar con otros docentes investigadores para que puedan realizar observaciones, preguntas, sugerencias o comentarios orales y escritos, el autor tiene la decisión de considerarlas respecto a lo que se desea comunicar, permitiendo que la narrativa sea la reconstrucción de la investigación.

En este sentido, Suárez (2006) establece que, la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas no significa escribir en lo individual, alejado de los otros como una tarea en solitario, implica compartir con otros sujetos lo aprendido para enriquecimiento de quien escribe y de los demás, construyendo a través de la colectividad reflexiones, conversaciones e interpretaciones sobre ¿qué se hizo? ¿Cómo lo hizo? ¿Para qué se hizo?, documentando de manera sistemática los hechos.

Para organizar el relato Pimental (2008), considera dos principios: el cuantitativo y el cualitativo, el primero versa sobre el mundo que se narra, tomando en cuenta tres dimensiones fundamentales que son el espacio donde se describen los lugares, los objetos así como los actores; el temporal que va presentando los acontecimientos y el actoral donde se establecen las relaciones de los actores en el relato; en el segundo se proyecta la perspectiva del narrador, en éste se encuentra implícita la subjetividad de la que habla Bolívar (2001) y que también retoma Genette citado en Sarchione (2004) cómo focalización, que se refiere a:

la relación entre los elementos presentados y la Concepción a través de la cual se presenta, entre la visión y lo que se ve, lo que se percibe, o sea, la perspectiva sensorial o ideológica a partir de la cual se presentan los sucesos y los personajes (p. 72).

Sarchione (2004) Se refiere a los hechos en los que se pone la mirada sobre lo que se quiere contar en el relato, manifestando “la propia posición respecto del objeto percibido, el ángulo de caída de la luz, la distancia, el conocimiento previo, la actitud psicológica hacia el objeto, todo lo que influye en el cuadro que nos formamos y que pasamos a otros” (p. 71).

Desde esta mirada, es necesario establecer el tipo de narrador que se quiere ser, tomando en consideración dicha focalización y la voz narrativa de quién habla, así podemos hablar de tres tipos: el narrador que sabe más que su personaje, el narrador cuya percepción de las cosas que focaliza es igual a la que podría tener el personaje y el narrador que sabe menos que cualquiera de sus personajes (Sarchione, 2004, p. 79).

Para el caso de la presente investigación, se retoma la narración en primera persona donde es el propio docente investigador quién narra el relato desde su focalización, es decir, desde la intervención atendiendo las problemáticas de su objeto de estudio.

3. La metodología, hacia la reflexión de la IP

La Documentación Biográfico-Narrativa utilizada para la presente Intervención Pedagógica, la cual se genera desde el tejido de dos propuestas, el enfoque Biográfico-Narrativo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas planteada por Suárez, Dávila y Ochoa (2007), con el propósito de utilizar la Técnica del Relato Único (Bolívar, 2001), tomando las voces de los otros, para dar sentido y comprender la experiencia vivida narrada a partir de los conocimientos generados por las vivencias a partir de las interacciones sociales pero al mismo tiempo individuales bajo un contexto específico.

4. La narrativa desde el enfoque Biográfico-Narrativo

La narrativa constituye un elemento muy importante tanto en la composición de la identidad de un sujeto como en la identidad de la comunidad a la que pertenece, narrar sucesos atendiendo al qué sucedió y cómo sucedió permiten reconocer las consecuencias de una acción para darle sentido al yo narrador que a través de la reflexión en conjunto con el análisis evoque cambios, los utilicé para replantear la historia presente, modificar el espacio en el que se desarrolla al tiempo que genera

cambios en su práctica. Implica como dice Bolívar “Construir la realidad, dar sentido a la vida y al mundo a través de la narrativa” (2001).

Desde esta idea, la narrativa se emplea como una estrategia que permite reflexionar sobre la labor docente analizando las experiencias de manera temporal y cronológica generando conocimientos que, al ser empleados de manera sistemática son utilizados como argumentos en la investigación narrativa.

Este tipo de narraciones tienen una estructura que permite escribir (u oralizar), la forma en que se cuenta la historia enfatizando u omitiendo elementos que el yo narrador considere que le aporta elementos o en caso contrario que no alteren la narración, al mismo tiempo la posición que tome como protagonista determinará la interpretación de los hechos. Otro elemento a considerar es la temporalidad, porque el tiempo constituye el sentido y la relación entre las narrativas personales y culturales, donde las tradiciones culturales marcan la forma de los relatos de acuerdo a lo que se considera un relato bien contado. (Bolívar, 2001).

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), las narrativas se pueden usar en tres sentidos: el *fenómeno que se investiga*, el *método de investigación* y los *usos en los que se puede usar la narrativa* para diferentes propósitos, en este caso se tomará como método de investigación con el que se pretende modificar la construcción y actuación del docente a partir de las escrituras que se escriban en el Diario Autobiográfico, reflexionar y analizar cómo mejorar las intervenciones en el aula durante la propuesta de investigación. En este sentido, cuando el ser humano interactúa con los demás y consigo mismo, siempre cuenta o imagina historias, es decir, la narración es una forma básica de pensar y organizar el conocimiento y la realidad. La narración, por lo tanto, tiene dos funciones básicas, proporcionar una forma de explicación y proporcionar una guía para la acción.

La investigación cualitativa utiliza la narrativa como medio de construcción, análisis y modificación de la realidad, ya que el sujeto es considerado la fuente primaria de

conocimiento que conduce a la comprensión y expresión de la vida a través de los relatos (voz del autor). Sí bien no es fácil identificar qué tipo de narrativas deben emplearse para ser utilizadas en investigaciones formales, éstas nos permiten argumentar que cuando se trata de aspectos sociales como la educación, los estudiantes son vistos como sujetos de la investigación, lo que implica que establecen un diálogo de sí mismos sin silenciar sus propias ideas y posicionamiento llegando con ello a la construcción de una autobiografía.

El análisis que se realiza dentro del relato autobiográfico es integral porque considera el contexto, las situaciones y los sujetos, que permiten entender el presente y darle un significado dentro de la investigación, los sucesos evocados por el investigador determinan la trayectoria de vida y es lo que constituye los ejes sobre los que giran los relatos (Bolívar et al., 2001).

En el diario autobiográfico se escriben diferentes recursos textuales que desde las narrativas personales y profesionales permiten describir y analizar un contexto global de la vida a diferencia de los diarios que son fragmentos de experiencias. Estos registros tienen la intención de reflexionar sobre las propias experiencias en donde se pueden mezclar opiniones, sentimientos, interpretaciones y adoptar un formato descriptivo.

Este recurso de almacenamiento de narrativas sirve para registrar desde aspectos conceptuales, procedimentales y actitudes tanto por parte del docente como de los estudiantes respecto al objeto de estudio, lo que permite centrar la escritura de estas.

a. Técnica: Relato Único

La metodología de relatos permite conocer los procesos de desarrollo en el ámbito profesional, a través de la reflexión individual o colectiva narrativizan la experiencia adquirida, colocando en el tiempo y espacio la situación actual. Esta investigación narrativa no es una opción metodológica, sino la elección de un objeto a estudiar. En

este sentido, Pujadas (1992) establece tres tipos de diseño de recogida y análisis de datos: relato biográfico único, relato biográfico cruzado y relato biográfico paralelo.

Desde la perspectiva de esta investigación, se retoma el relato biográfico único con el que se elabora una producción escrita de carácter autobiográfico, denominado único porque es a través del propio individuo que investiga, retoma los datos para elaborar su autobiografía situado en su contexto actual, al mismo tiempo relacionado con los otros, dándoles la voz a esos “otros” conformando la polifonía de este.

La composición del relato único está estructurada por discursos o diálogos dentro del relato, contada desde el “yo” en la autobiografía de la Intervención Pedagógica, narrando los acontecimientos del día a día, donde no puede estar presente el solapamiento si se quiere desarrollar una mirada crítica de la realidad que se vive para interpretarla, cuestionarla y comprenderla con el propósito de que los hallazgos ayuden a la transformación de la práctica docente.

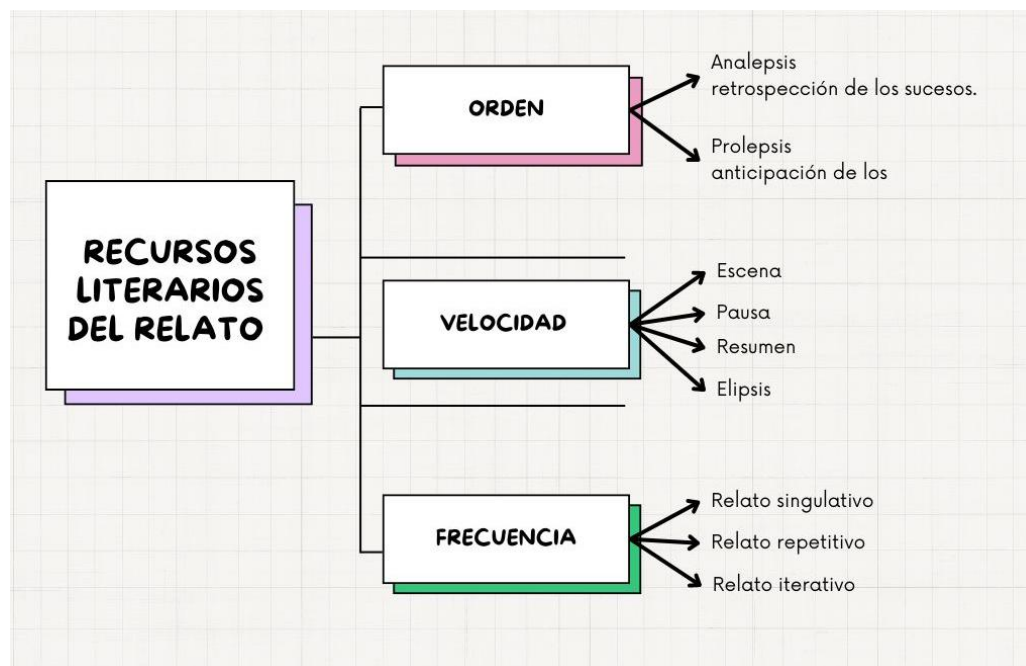
b. Recursos del relato

La construcción del relato es un texto conformado por polifonías lo que implica que se toman en cuenta tres dimensiones: la individual, la colectiva y la universal. Este texto muestra desde las diferentes perspectivas del “yo” cómo se ve el sujeto a sí mismo a través de los acontecimientos establecidos en el diario autobiográfico. Es importante entender que el texto es el propio docente, la forma en que se comprende implica la prefiguración, la configuración y la reconfiguración como investigador de su propia historia de vida, pasando de ser el único individuo que enseña a ejercer un rol como el resto del grupo (estudiantes) a establecer una vida democrática en la que todos son responsables de su aprendizaje.

El texto escrito en el informe Biográfico-Narrativo debe de establecer un tono literario que permita al lector interactuar con este al mismo tiempo que hace aportaciones, para lo cual es necesario utilizar algunos recursos literarios como lo establece Genette

(1972) citado en Sarchione (2005) en el que se consideran el tiempo, el modo y la voz del relato vertido en 3 ejes: el orden, la velocidad y la frecuencia (ver figura 9).

Figura 9. Recursos literarios del relato



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

Dentro del eje del orden podemos encontrar dos aspectos importantes como son la *analepsis*, recurso que me permite adelantar acontecimientos durante la secuencia cronológica con el propósito de dar sentido a lo escrito dentro de la historia como parte de la retrospección de los sucesos acontecidos, en caso contrario tenemos la *prolepsis* donde se hacen interrupciones en el texto para establecer anticipaciones de algunos hechos sucedidos antes del hecho narrado.

Los eventos que se narran o escriben dentro de la secuencia cronológica pueden hacerse a través de la actualidad o lentitud con la que se establecen los hechos, es decir la velocidad en la que se presentan cuatro diferentes eventos de duración la escena en donde se establecen los diálogos entre los personajes que representan la realidad del suceso, la pausa cuando hay ausencia de acontecimientos por ser irrelevantes o con pocas aportaciones para generar una idea global del escrito, el

resumen que se utiliza para establecer acontecimientos de menor duración y finalmente la elipsis que silencia algunos acontecimientos de la narración.

En el eje de la frecuencia, se puede determinar u observar algunos datos o hechos que aparecen reiteradamente en el discurso y en la historia en general dando lugar a enunciados que aparecen una sola vez (relato singulativo), enunciados que se reiteran o repiten en varias partes a lo largo del texto con sentidos diversos (enunciado repetitivo) y un único enunciado de un hecho en toda la historia (relato iterativo).

c. Instrumentos para la recogida de datos de la IP

La investigación Biográfico-Narrativa debe de recoger datos que se deben de implementar desde un enfoque reflexivo, en el que su interpretación se utilice para modificar la práctica educativa, para ello Suárez y Ochoa (2006) proponen una serie de instrumentos metodológicos que permiten este recaudo de información, desde el cual nos permite entender las actuaciones del pasado, comprender la participación en el presente y modificar las acciones futuras en el campo educativo en formas deseables de acción (Bolívar et al., 156), a partir de la narración de tal manera que se dé una resignificación de la práctica educativa desde el “yo”.

Los diferentes instrumentos metodológicos permitirán explicar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales, como su proyección en formas deseables de acción, de igual manera nos permitirá analizar el mundo personal y socio profesional a través del relato que hace el biografiado. El modo de recoger información puede ser variada ya que

Desde esta metodología es necesario hacer uso de técnicas e instrumentos que sustenten esta Intervención Pedagógica, utilizados para su reconstrucción aportando indicadores que visualicen los logros alcanzados y los retos. La amplia gama de instrumentos/estrategias que nos sirven para la recogida de datos son: las notas de campo, los diarios, las observaciones (participantes o no), los relatos, las cartas, los

escritos autobiográficos, las carpetas de aprendizaje, la historia oral, las fotografías, las memorias, las conversaciones, las notas de campo, entre otros (Clandinnin y Connelly, 1994), presentados en dos rubros.

1) Instrumentos de evaluación

En esta caso, se utilizó como instrumento de evaluación el diario autobiográfico, el formato incluye un diseño con tres apartados que permite como investigador registrar los sucesos más importantes referentes al objeto de estudio, un espacio para registrar por escrito mis reflexiones en las que es necesario establecer vínculos con los autores que sustenten los acontecimientos del aula y un espacio para realizar los análisis que hace el autor de la narración, dándole formalidad, evitando caer en el puro anecdotismo.

a) Diario autobiográfico

El instrumento Diario Autobiográfico, se empleó para el registrar las experiencias pedagógicas generadas a partir de la vida en el aula, con el que se capturó a través de la escritura, el sentido del trabajo llevado a cabo desde mi voz como narrador, que al mismo tiempo soy el autor y el protagonista, con el propósito de regresar al texto para analizar y reflexionar sobre los acontecimientos personales y profesionales, en este incluí mis opiniones, sentimientos e interpretaciones, pero también presento una faceta descriptiva, analítica, evaluativa y reflexiva sobre mis propias experiencias.

De todos los usos que puede tener este instrumento, el que interesa con mayor énfasis es el rubro biográfico, su proceso cíclico permite reflexionar sobre el proceso mismo de la escritura, la lectura-recomposición, así como el diálogo con el mismo autor y con los otros que dan sus puntos de vista para que no queden huecos de información y el texto hable por sí mismo.

Los diarios deben versar sobre tópicos como: el ambiente de la clase en donde se pueda observar las relaciones o participaciones entre los diferentes actores, la actuación del docente investigador considerando su actuación, actitud o metodología utilizada durante el desarrollo de las clases, conductas y comportamientos de los estudiantes así como el nivel de involucramiento en las tareas de aprendizaje, también es necesario registrar los incidentes críticos, considerados como puntos de inflexión que manifiestan cambios de dirección o rumbo en la actuación de la vida individual, es decir, manifiestan una transformación positiva o negativa en los individuos.

En este sentido Bolívar et al., define al diario como “un registro reflexivo de experiencias (personales y profesionales) y de observaciones a lo largo de un periodo de tiempo” (2002, p. 83), donde las experiencias pueden ser positivas o negativas respecto del proceso que se investiga sobre el aprendizaje y la enseñanza, como de la relación que existe entre ellas.

2) Herramientas de evaluación

Las herramientas de evaluación fueron utilizadas por los estudiantes para verificar los logros adquiridos, el desarrollo de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje y la adquisición de del proceso de escritura de textos literarios, como formas de hetero, auto y coevaluación. En este rubro se enuncian los siguientes.

a) Fotografías

La fotografía es una técnica que se utiliza para proyectar imágenes, capturarlas y plasmarlas, no solo intervienen en la comprensión social de la “realidad” sino que también en los procesos de construcción de identidad a través de operaciones de representación y/o simulacro, porque las fotografías poseen la cualidad de exponer objetos y sujetos. Proveen recursos y materia prima para hacer de la construcción de la imagen del yo. Una foto expone el sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia ofreciendo indicios, fragmentos

de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva (Sarchione, 2005).

b) Rubricas

Es un instrumento de evaluación que tiene como base una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores en una escala determinada. El diseño debe de considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética relacionada con el nivel de logro que se quiere alcanzar. Generalmente se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos evaluar y en el horizontal los rangos de valoración.

c) Listas estimativas

Son instrumentos diseñados para verificar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes a la ejecución OA la obtención de un producto realizado por los estudiantes, es decir, es un listado de aspectos a evaluar contruidos a partir de los procesos de desarrollo de aprendizaje (Díaz, 1998, p. 199).

d) Producciones escritas de los estudiantes

Es necesario retomar para el caso de esta investigación las producciones escritas y elaboradas por los participantes en cada una de las sesiones, que permitan observar los niveles de logro respecto a su aprendizaje individual y colectivo en contraste con los propósitos establecidos, información que permite al docente determinar el nivel de apoyo que se le da a cada estudiante para avanzar hacia la consecución de dichos propósitos. Es necesario que para conservar y conjuntar las producciones de los estudiantes se resguarden en carpetas de trabajo individuales.

Para complementar los registros de datos, existen otras herramientas que permiten la recogida de información como los audios, fotografías, videos, grabaciones que permiten la saturación de contenido, con lo que se validan las experiencias narradas sobre la enseñanza y el aprendizaje, además permite llevar una sistematización y seguimiento sobre las actividades planeadas durante toda la Intervención Pedagógica.

5. Esquema de la metodología de investigación

Para concluir con este apartado, se presenta un esquema general sobre los referentes metodológicos que se utilizaron para la Intervención Pedagógica, en el que se puede observar la mirada cualitativa utilizada durante toda la investigación, donde la subjetividad es la característica esencial empleada, se trata de comprender los fenómenos educativos que acontecen en el día a día al interior del aula, sin prejuzgar o juzgar los hechos, los sujetos participantes y los resultados obtenidos, lo que implica que el docente investigador recolecta información a través de los diferentes instrumentos pero sobre todo de la observación participante, elementos que son esenciales para las polifonías en el relato único.

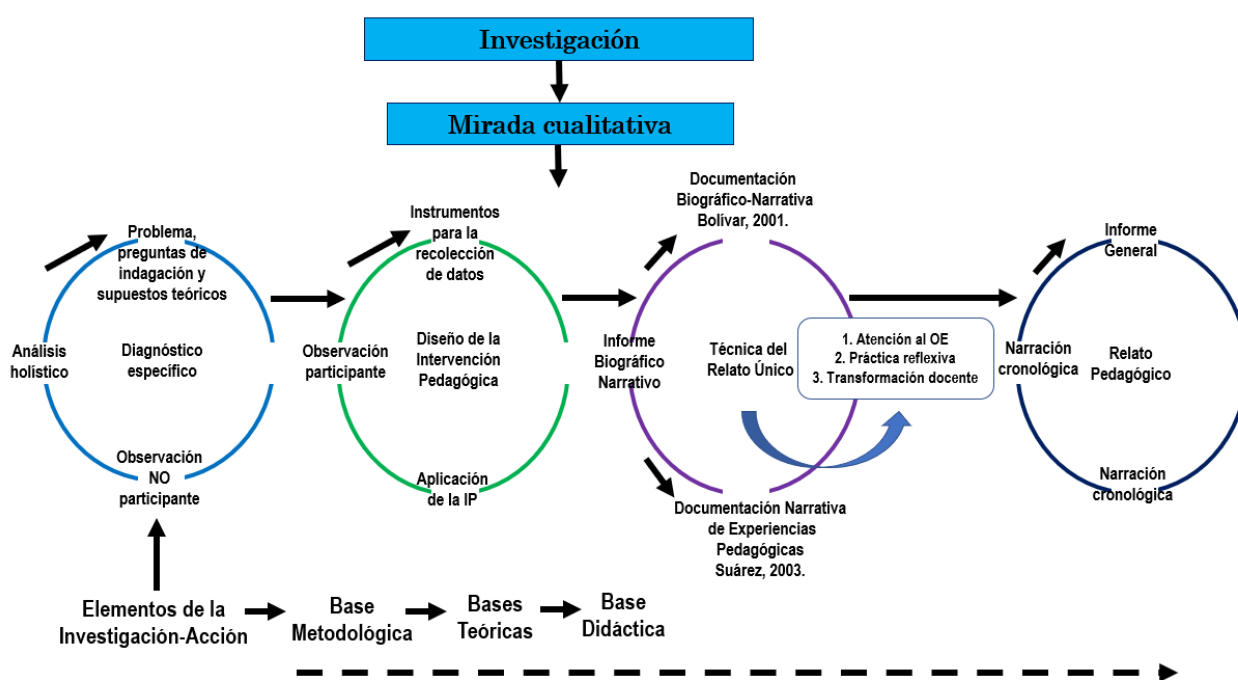
El esquema inicia por tomar algunos elementos de la Investigación-Acción para realizar el Diagnóstico Específico, donde a partir de la aplicación de diferentes instrumentos, la recogida de datos y el análisis holístico se delimita una problemática, es decir, se establece un planteamiento del problema atender en el grupo de intervención, las preguntas de indagación, los supuestos teóricos y los propósitos de dicha investigación, en el caso de la presente intervención y de acuerdo con la reforma actual de la Nueva Escuela Mexicana, las capacidades a desarrollar en los estudiantes.

Para desarrollar el diseño de la Intervención Pedagógica, se realizó la elección, el análisis y el establecimiento del sustento teórico para apropiarse de la teoría que servirá para la reflexión, interpretación, transformación de la práctica docente. Además de este sustento, se consideró la base didáctica que es Pedagogía por Proyectos, La

cual centra los intereses y las necesidades de los estudiantes para desarrollar los diferentes proyectos, donde éstos toman el control de las actividades y a través de la vida cooperativa establecen los temas de interés para integrarlos a estos proyectos.

Por supuesto, también está considerada la base metodológica, a partir de la aplicación del diseño de la intervención; se recogen los datos a través De diferentes instrumentos cómo del diario autobiográfico, evidencias de los estudiantes, fotografías, vídeos, entre otros; con lo que se realiza la construcción de las narraciones cronológicas, dando paso a los episodios, es decir, es a través del método Biográfico-Narrativo se da vida al relato único donde las polifonías de todos los participantes permiten la reflexión por arte del docente investigador para ser contrastada con la teoría y permitir la transformación de la praxis (Ver figura 10).

Figura 9. Esquema de la metodología de investigación



Fuente: Elaboración propia con aportes de Bolívar (2001) y Suárez (2001)

Después de establecer el recorrido metodológico para el diseño de la Intervención Pedagógica que ha permitido la delimitación de la problemática, permitiendo la delimitación del problema sobre el objeto de estudio, se retoman el sustento teórico y

la base didáctica para llevar a cabo la aplicación de la intervención, con esta propuesta se espera dar solución a las preguntas de indagación y sustentar a través de la teoría el presente trabajo de investigación, como lo veremos en el siguiente capítulo.

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

¿De dónde emergen nuestras prácticas de lenguaje y reflexiones íntimas mediadas por la cultura escrita? La palabra propia surge de la interacción con otros, la actividad que ocurre en nuestro espacio íntimo proviene de contextos sociales; la voz propia nace en la actividad compartida.

Judith Kalman (2014)

En este capítulo se presenta dos líneas sobre la fundamentación teórica para atender la producción de textos literarios las cuales están integradas de la siguiente manera: en la primera se presentan los antecedentes conformados por tres investigaciones en torno a la producción de textos literarios en las que se recuperan aportes que orientan la intervención pedagógica. En la segunda, se ubican las concepciones sobre la escritura y la producción de textos en el campo de la lengua respecto a la enseñanza aprendizaje tomando las aportaciones conceptuales desde diferentes autores. En este mismo apartado, se establece la conceptualización de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, desde la mirada que se aborda el objeto de estudio, así como la Intervención Pedagógica.

A. Aportaciones de otros investigadores sobre la producción de textos literarios

El objeto de estudio determinado por el recorrido metodológico desde el diagnóstico específico no está aislado de otras investigaciones, existen otras propuestas educativas que han puesto esfuerzos en resolver los problemas sobre la producción de textos, de las cuales se han tomado las siguientes tres investigaciones, retomadas de docentes investigadores con aportaciones recientes, una corresponde a septiembre de 2022 y dos de marzo de 2023.

1. ¡Un cuento con escritura feliz!

En la tesis de Itzel Hernández Villafuerte, quién obtuvo el título de maestría en

Educación Básica con su investigación: “La producción de textos literarios (cuento, poema, leyenda y obra de teatro) e informativos (carta e informe de experimento) con niños de 5° de la Esc. Prim. “Profr. José Palomares Quirós”, ubicada en la Calle Joaquín Ibarguen, Colonia Ejército de Oriente Zona Peñón, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09239, CDMX., de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094, la docente investigadora implementó cinco proyectos de acción desde la estrategia de Pedagogía por Proyectos realizando las seis fases en donde los estudiantes manifestaron sus propuestas a partir de sus intereses así como la exposición de sus argumentos para generar consensos y acuerdos sobre la elección y realización del proyecto, la planificación consideró desde la pregunta generadora hasta los tipos de contratos.

Su intervención se desarrolló bajo el panorama mundial de confinamiento por la pandemia de SARS-COV-02 mejor conocida como COVID-19, lo que implicó que contemplara escenarios de trabajo tanto presenciales como virtuales, de acuerdo con las orientaciones para la reapertura de las escuelas emitidas por la Secretaría de Salud, el regreso sería escalonado y con las medidas sanitarias para evitar la propagación de la enfermedad respiratoria. En este sentido, las actividades las realizó de manera híbrida, es decir, tanto presenciales como virtuales, por lo que, los elementos de la estrategia de Pedagogía por Proyectos los trabajó tanto físicos como virtuales, es decir, las bibliotecas de aula que señala Jolibert, las consideró en espacios físicos cuando estaban de manera presencial pero también a través de “bibliotecas virtuales”, el diario escolar, el cuadro de responsabilidades, el cuadro de cumpleaños incluso las paredes textualizadas las implementó con la herramienta Padlet (digital) pero también de forma física.

Las reuniones de clases para desarrollar el trabajo académico fueron a través de la plataforma Zoom, en donde se utilizaba el pizarrón virtual Jamboard para realizar las anotaciones de los contratos o escribir acuerdo incluso las propuestas de trabajo de las niñas y niños de quinto grado y los tipos de contratos implementados en los proyectos de trabajo con la intención de que estuvieran siempre presentes de manera digital (paredes textualizadas en formato digital) y fueran de fácil acceso y consulta

cuando para todos, así como recordarles las responsabilidades individuales y grupales.

Esta investigación aporta bastantes elementos al objeto de estudio sobre la producción de textos literarios, de los cuales se considera para la presente propuesta de intervención retomar la actividad del Binomio Fantástico extraída del libro Gramática de Fantasía de Gianni Rodari, la cual consiste en unir dos conceptos o ideas que no tengan relación entre sí y crear una fusión o unión para generar una nueva, en esta ocasión fue para construir un nuevo personaje para darle “vida” y desarrollo a una nueva historia.

Finalmente la escritura de textos como reescritura, estrategia inicial para la adaptación de las reescritura de textos del interés de los estudiantes, para posteriormente realizar una producción propia, la funcionalidad de la red escritura como parte del proceso de producción de textos se implementa de manera que se vaya puliendo el texto y que también tiene que ver con el poder de releer el texto de manera que se entiende el mensaje que se quiere dar a conocer para retroalimentar y mejorar la versión del mismo.

2. Tal vez rotos de amor...pero no de escritura.

La docente investigadora Sandra Betsi Trejo Fragoso en su tesis “La producción de textos literarios (poemas y cuentos) e informativos (artículo de divulgación científica) en estudiantes de 5° A de la Esc. Prim. Hermenegildo Galeana en Ecatepec, ubicada en Avenida Sur 7 Núm. 24, Colonia Hogares Mexicanos, Ecatepec de Morelos, Edo. de México, para obtener el grado de maestría realiza su intervención basada en las tres líneas de acción, realizando su diagnóstico específico desde la perspectiva de la investigación-acción, la intervención pedagógica Pedagogía por Proyectos y el informe de resultados basado en la Investigación Biográfico-Narrativa.

La intervención la inició con la implementación de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje dando apertura a las decisiones de los estudiantes sobre los elementos necesarios para generar un ambiente agradable de aprendizaje al tiempo que iba cediendo poco a poco el poder en los niños y niñas de este grupo, también consideró la ejecución de un proyecto desde la metodología por proyectos como una condición facilitadora más que le permitió preparar a los estudiantes para el gran momento de la pregunta ¿qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes dos semanas?

A partir de la pregunta, durante los siguientes meses de intervención desarrolló actividades desde la estrategia de Pedagogía por Proyectos que le permitió paso a paso alcanzar el papel de mediador al proveerles las herramientas para su aprendizaje basado en la vida cooperativa y atendiendo a sus necesidades e intereses pero también en las situaciones cotidianas como lo fue el proyecto surgido de una tragedia shakespeariana a “Jhon”, de los cuales las propuestas enfocadas al trabajo sobre los textos literarios e informativos bajo la mirada de los módulos de interrogación de textos y escritura.

Con las propuestas de intervención, logró que sus estudiantes produjeran textos literarios e informativos de su interés utilizando fórmulas de escritura, el torbellino de ideas, el uso de palabras clave, la elaboración de redes textuales, y frases comenzadas a través de estrategias lúdicas para ampliar el léxico, uso del diccionario y actividades de sinónimos y antónimos, empleó la escritura creativa y se apoyó de algunas técnicas Freinet, así como la asamblea bajo el marco de PpP favoreciendo los procesos cognitivos y metacognitivos. Es importante mencionar, que estas estrategias son los aportes retomados de esta investigación para la que actualmente estoy realizando y que seguro labrarán la tierra que he empezado a arar para conseguir una buena cosecha de escritura en mi grupo de intervención.

Es importante mencionar que la docente también recorrió un gran camino y una gran transformación como profesional al dejar de lado un currículo oficial con textos preestablecidos y sin significado para los estudiantes y generar uno real que atendió

las necesidades e intereses de los estudiantes bajo situaciones reales de comunicación sin perder de vista la vida cooperativa y democrática apoyándose en los Módulos de Escritura y de Interrogación de textos que propone Josett Jolibert desde esta estrategia.

3. ¡Sin amor y humor no hay escritura!

En la investigación realizada por Zoila Cisneros Reséndiz y presentada en su tesis “Producción de textos literarios y humorísticos, con estudiantes de 2° de la Esc. Sec. Gral. “Felipe Sánchez Solís” Núm. 228, ubicada en la Unidad Habitacional de los Héroes, Sección Bosques en el municipio de Tecámac, Estado de México durante el ciclo escolar 2019-2020, nos muestra el trabajo realizado a partir de tres líneas de acción fundamentales para el trabajo cualitativo aquí descrito.

La primera línea de trabajo se enfocó a realizar la aplicación del diagnóstico específico tomando algunos elementos de la Investigación-Acción que se maneja en la metodología de la investigación cualitativa señalada por Antonio Latorre, con el propósito de obtener los referentes y el nivel de dominio de conocimientos sobre la producción de textos por parte de los estudiantes. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que éstos, presentan dificultades para producir textos enfrentando barreras como un léxico limitado, las producciones escritas presentan falta de cohesión y coherencia, así como el uso escaso o nulo de herramientas de planificación de textos, donde el uso de borradores, no son considerados para organizar sus ideas ni fijar metas o propósitos y reescrituras que finalicen el producto final.

En la segunda línea expresa el propósito de la intervención en donde la base didáctica empleada es Pedagogía por Proyectos para incidir en la producción de diversos textos literarios que permita a los estudiantes desarrollar competencias como forma de expresión escrita con una función comunicativa y realizando diversos procedimientos como planificación redacción o textualización y revisión, concepciones basadas en Cassany, Teberosky y Jolibert.

Cisneros (2022) implementó el calendario de cumpleaños, el horario por materia, la reorganización de la sala de clases y construcción de las normas de convivencia como las primeras CFpA. Derivado de la constante inconformidad y arrebatos de la palabra durante las intervenciones de los estudiantes en las decisiones colectivas, incidió de manera constante en el trabajo de la vida cooperativa y democrática, alcanzando mayor cohesión en la dinámica del grupo durante la toma de decisiones.

Los retos, obstáculos, aprendizajes, resultados y mejoras han quedado registrados en el diario autobiográfico para su posterior análisis en la técnica del relato único, tercera línea de trabajo con la que la docente investigadora ha estudiado el proceso de construcción de los textos literarios, la evaluación y los procesos metacognitivos y metalingüísticos ante los diferentes escenarios y contextos que se enfrentan de manera auténtica y real en las aulas de clases como lo fue el inicio de la pandemia mundial por COVID-19 que alteró la concreción del tercer proyecto de intervención.

Una estrategia interesante retomada de esta investigación se denomina “Conoce a Carmelo”, la cual consiste en formar pequeños equipos de trabajo y leer un cuento, al término de ésta a cada equipo se le otorgan fragmentos escritos del cuento para que vayan organizando la secuencia y hacer la escritura del mismo en papel rotafolio, al final se presenta al resto de los equipos y ante el grupo de manera general.

4. ¡El hada madrina de la escritura!

Uno de los principales retos que se da en la intervención pedagógica es dejar de ser un docente autoritario para ceder a un docente mediador, transformación que no es nada fácil ni mucho menos sencilla pues remueve hasta la más recóndita entraña de nuestra formación académica que permea durante todo nuestro trayecto formativo, que se inicia en los primeros años de vida en la edad preescolar y que culmina en una institución de nivel licenciatura pero que nos deja marcados para toda la vida.

Este es uno de los retos que presenta la docente investigadora Paulette Sánchez de la Cruz en agosto de 2021 en su tesis “La producción de textos literarios e informativos con los estudiantes de 6° B de la escuela primaria Julio Cortázar, turno matutino de la alcaldía Iztapalapa, de la Ciudad de México”, paradigma que cambió hasta el momento en que conoció y trabajó la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, donde vislumbró un nuevo horizonte con la propuesta de trabajo de Jolibert que plantea una vida cooperativa y democrática.

El desarrollo de la investigación comienza por la realización del diagnóstico basada en la investigación acción como lo menciona Latorre para conocer y establecer los niveles de desempeño que los estudiantes presentan respecto al objeto de estudio que en este caso es la producción de textos literarios, donde los resultados obtenidos dejan claro que la enseñanza de la lengua ha sido desde el enfoque gramatical en donde las niñas y los niños memorizan reglas gramaticales sin tener una pragmática en contextos reales y con propósitos claros de comunicación, por lo que, las actividades de escritura se reduce al tan encasillado conocimiento de la gramática y la ortografía de manera aislada y mecanizada. En este grupo no existe la producción de textos.

Otros aspecto que se resalta, es que la investigación realizada es de corte cualitativo bajo la mirada del enfoque biográfico narrativo en donde se recupera la voz de la docente a través de 14 episodios, producto de la intervención pedagógica plasmada en cuatro proyectos: “Entrenamiento y diversión”, “Escribiendo y reescribiendo cuentos”, “Despedida de amigas y amigos” y “¡Acampar!”, de donde surgen experiencias escolares que se analizaron a través del relato pedagógico como lo establece Suárez (2005) y con ello interpretar el mundo y la realidad de los protagonistas.

El soporte teórico que sustenta la investigación está considerado por los estados del arte, es decir, las investigaciones que otros autores han realizado sobre la producción de textos literarios, también por los aportes teóricos de especialistas como Ferreiro

(2016), Lerner (2000), Cassany (2011) y por supuesto Pedagogía por Proyectos de Jolibert.

En esta intervención se realizaron actividades como: la revista escolar, la correspondencia, la asamblea escolar y el texto libre (actividad que se retomará para la presente investigación), todas correspondientes a las Técnicas Freinet.

5. ¡No como mosca, sino como mariposa...metamorfosis!

Finalmente se revisó la tesis denominada “La feria de textos del Moderno Tepeyac”, de la autora Rosa Eugenia Álvarez Jurado (2012), para obtener el grado de maestra en Educación Básica, de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095 Azcapotzalco. Esta investigación se basa en la Documentación Biográfico-narrativa, animación sociocultural y en la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

Los sujetos de estudio son estudiantes, maestros y padres de familia de un grupo de 3° A de la escuela secundaria Moderno Tepeyac, creando textos literarios y exponerlos en una feria utilizando la historieta, el cuento y la obra de teatro, para llevar a cabo una mediación eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje de habilidades narrativas y literarias y el desarrollo de su competencia literaria. El problema que se plantea es que los sujetos de estudio muestran debilidades para construir aprendizajes que les permitan una elaboración eficaz de los textos literarios y la apreciación analítica de los mismos, por lo tanto, su proceso de aprendizaje se ve afectado.

Entre las dificultades enfrentadas, se encuentra la estructura física que pertenece a una escuela fundada en el año de 1976 donde el mobiliario es fijo e impide crear algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje, por lo que, se trasciende de un espacio físico a un espacio interpersonal en el que se trabaja la vida cooperativa para la ejecución de las actividades.

Otra problemática que presenta la investigadora, es el hecho de no ser titular de los grupos situación que limita la participación y desarrollo de los diferentes proyectos, sin embargo, el involucramiento de los estudiantes y aceptación de la propuesta de trabajo desde PpP, hice que el proyecto “El teatro en la escuela” desplegara la creatividad, originalidad y manejo de valores de la intervención además de la consecución de la producción de textos y la oralidad, lo que permitió que se finalizara y socializara a través de una representación teatral durante la feria y ante la comunidad para mostrar los avances de los estudiantes.

El logro de los proyectos estuvo acompañado de un proceso fundamental tanto para la enseñanza como para el aprendizaje: la evaluación, en donde los estudiantes valoraron sus propios aprendizajes. Estos elementos también fueron esenciales para la investigación, con los cuales se llevó a cabo la reflexión y el valor del papel del docente como mediador del aprendizaje, dejando de lado el autoritarismo, poder y verticalidad que figuraba en el enfoque conductista el docente.

De este texto, se retoma la actividad “Pinceladas de poesía” para la producción de textos literarios, estrategia atractiva para los estudiantes como parte de la escritura creativa para el desarrollo de su competencia comunicativa.

La revisión de estas investigaciones ha sido de vital importancia para la presente investigación, han contribuido a conocer lo que otros docentes han realizado sobre la producción de textos literarios, han ampliado el panorama sobre las diferentes estrategias que deben de tomarse en cuenta tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la producción escrita y al mismo tiempo han permitido generar nuevas propuestas de trabajo para la construcción del Diseño de la Intervención Pedagógica en el aula.

Generan claridad sobre la línea de la intervención pedagógica y enriquecer el trabajo desde PpP, convenciendo al presente investigador cada vez más sobre la forma de

intervenir en los quehaceres cotidianos que se enfrentan en las escuelas sobre la enseñanza de la lengua, de manera muy particular la producción de textos literarios.

B. Aspectos teóricos y didácticos sobre la producción de textos literarios

Actualmente saber comunicarse de manera eficiente, pertinente, en contexto no solo es imperativo, o un derecho (que muchas veces no se cumple), es el medio que le permite al sujeto poseer saberes variados para hacer frente a situaciones comunicativas eficaces. La adquisición de estos saberes en educación básica abarca desde un enfoque por competencias en el desarrollo de la competencia lingüística y el de la competencia práctica o pragmática, sin embargo, las actividades que los centros escolares realizan con mayor frecuencia son las de tipo mecanicista bajo el enfoque estructural, aisladas de un contexto y de un propósito comunicativo que difícilmente tienen como consecución aprendizajes significativos.

1. Aspectos teóricos sobre la producción de textos literarios

La producción de textos literarios requiere de conocer un marco teórico basado en autores que permitan a cada individuo contar con los elementos necesarios para relatar, describir, crear, activar la capacidad para producir diferentes universos en el pensamiento y darle vida a través de la escritura, es por ello que en este apartado se presentan las aportaciones de varios investigadores que sustentan el trabajo de esta investigación sobre el objeto de estudio al mismo tiempo que se retomaran sus características para producirlos.

Dentro de la competencia comunicativa, desarrollar el lenguaje escrito permite a los estudiantes construir una herramienta poderosa de comunicación como de aprendizaje que es indispensable para todos usarlo de manera funcional, así la escritura cubrirá una infinidad de propósitos e intenciones comunicativas para interactuar con el medio y con los otros.

La escuela enfrenta dificultades sobre los procesos de lectura, escritura, la producción de textos, sí hablamos con mayor especificidad de la producción literaria la dificultad es mayor, el desarrollo del lenguaje escrito que los estudiantes adquieren no se acerca para nada a los propósitos curriculares planteados en el plan y programas de estudio, en la mayoría de las ocasiones la producción de textos no representa algo significativo, carecen tanto de destinatarios como propósitos reales para los estudiantes, son permeados por la simple copia de textos desde los pizarrones a los cuadernos, alejado de un contexto real, ejercicios simulados que nos trascienden del cuaderno ni en difusión ni en lectura, solo se aplican con un mero sentido escolar.

La complejidad de leer y escribir se reduce en los centros escolares a actividades academicistas o mecánicas, estructuralmente los individuos podrán transcribir o copiar textos, pero no interactuar o crear textos propios, esto implica que los estudiantes que oficialmente cuentan con una alfabetización escolar se estandarizan con la enseñanza reglamentaria pero con cuenta con las habilidades intelectuales que les permitan elaborar una carta u oficio o algún otro tipo de texto para señalar sus necesidades, sentimientos o emociones.

El sistema educativo nacional extravió el camino en su afán de buscar el desarrollo solamente de la memorización de reglas gramaticales (conceptos), la idea de escribir por escribir, sobre cualquier tema, sin un objetivo claro, sin propósitos específicos, sin destinatario(s), ha llevado a que en los estudiantes se opaque el interés sobre el aprendizaje de la lengua.

La enseñanza de la lengua debe de atender las necesidades, contextos, tareas, actividades, procesos que los estudiantes tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades adquiriendo capacidades y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo.

Para que los estudiantes se vuelvan usuarios competentes de la lengua (conocimientos, habilidades, destrezas e incluso actitudes) es necesario que las

actividades se conciban de manera integradora en las que se propicien las prácticas sociales del lenguaje, es decir, competencias comunicativas.

La realidad que enfrentan nuestros estudiantes al terminar la primaria e incluso en toda la educación obligatoria⁵ es que no logran desarrollar estas habilidades en la vida cotidiana, son muy pocos los que logran analizar, cuestionar sí lo que les enseñan en la escuela (proveniente del plan de estudios) realmente está enfocado a sus intereses o al desarrollo de las habilidades de escritura, argumentación, emisión de juicios, razonamiento, al ejercicio de su poder de decisión, a una vida cooperativa, es decir, al desarrollo integral como individuo.

Es importante conseguir un cambio en esta concepción, romper con esa mecanización y desarrollar competencias que realmente transformen las estructuras cognitivas de los estudiantes, de acuerdo con Lomas (1999, p. 17), “Las competencias lingüísticas y comunicativas” implican tomar en cuenta el contexto en el que se desarrollan, interactúan, se apropian de conocimientos las personas utilizándolos en situaciones reales que le permitan expresar su pensamiento y organizarlo a través de la escritura, lo que implica que desarrolle una personalidad basada en la cooperación, en los valores éticos sociales y humanos incidiendo en su aprendizaje, por lo tanto es necesario trabajarlas en la Educación Básica.

a. El enfoque comunicativo y funcional de la lengua propuesto en primaria

La educación básica no provee de las herramientas necesarias para desempeñarse con eficacia ante las demandas de la sociedad actual (Cassany, 2002). Lo anterior evidencia la necesidad de mejorar las estrategias sobre la enseñanza de la lengua para incidir favorablemente en las competencias comunicativas.

⁵ La educación obligatoria es la escolaridad exigida por ley; la edad hasta la cual las niñas y los niños están legalmente obligados a asistir a la escuela, por lo tanto, la edad límite de la escolarización obligatoria es diferente al límite de edad de un programa educativo.

El enfoque comunicativo funcional ofrece un modelo pedagógico que pretende formar a las personas hacia la independencia, el análisis, la crítica a través del aprendizaje sistemático tanto en lo social como en lo personal. En esencia, se trata de adquirir y desarrollar la función comunicativa del lenguaje en las actividades escolares. La misma función comunicativa promueve la necesidad del estudiante para desarrollar su potencial en diferentes situaciones, transformándolos en seres creativos que leen, escriben, hablan y escuchan de acuerdo con el contexto y el propósito al que apuntan.

La necesidad actual más apremiante en la escuela hace referencia a que los niños aprendan a leer, escribir y comunicarse en diferentes situaciones. En este sentido, se determina que el lenguaje es uno de los elementos más importantes en la vida, asimismo en las relaciones socioculturales que facilitan la construcción y adquisición de aprendizajes para expresar sentimientos, desarrollar ideas, promover la creatividad, comunicarse de manera efectiva con el medio. Así, se le da importancia para que la escuela genere actividades que permitan al niño el análisis, comprensión y producción de mensajes escritos. Al respecto el libro de español SEP (1993) señala: “Propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera afectiva en distintas situaciones académicas y sociales” (p. 15).

Así, el enfoque se basa en la competencia comunicativa, que se define como el conocimiento del uso adecuado del lenguaje en situaciones sociales, de acuerdo con Hymes (1972) citado por Lomas, (1999), afirma que esta competencia está relacionada con saber “cuándo escribir, cuándo no escribir, de qué escribir, con quién, cuándo, dónde, de qué manera”. El desarrollo de ésta, enfatizan la participación activa del sujeto en la producción y comprensión de mensajes, tanto en la oralidad como en la escritura y la lectura, de esta manera en el desarrollo del trabajo escolar con textos de uso funcional en distintas prácticas sociales del lenguaje es una propuesta que exige la comprensión metacognitiva de la lengua.

1) Enfoque sociocultural

La enseñanza del lenguaje en la escuela y, específicamente en la escritura tiene diferentes perspectivas de acuerdo con cada momento histórico. Hasta los años 1970, la enseñanza del lenguaje se basaba en un currículo diseñado desde un enfoque lingüístico, gramatical, normativo, prescriptivo, estructural (Marín, 2004), esto ocurría porque las disciplinas del lenguaje en las que los expertos se apoyaban para tales diseños eran aquellas que, para esa época, contaban con el estatus de ciencia como la fonética, la fonología, la sintaxis y la morfología. De ahí que, en este contexto histórico de dominio hegemónico del positivismo, los saberes escolares por enseñar eran aquellos que se consideraban objetivos y universales.

En la década de los ochenta, los desarrollos de otras disciplinas como la teoría comunicativa, la semántica, la pragmática, la lingüística textual, la sociolingüística, el análisis del discurso, introdujeron otros tipos de saberes sobre el lenguaje, lo que lleva a replantear su enseñanza en la escuela. Concretamente, se avanzó de una enseñanza centrada en la transmisión de conocimientos lingüísticos sobre la lengua, a una que tomó como objeto de estudio la competencia comunicativa, la cual a su vez está integrada por cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir (Lomas, 1993).

La mirada comunicativa es de avanzada, el conocimiento científico no deja de progresar, por lo que, en las últimas décadas, las ciencias del lenguaje se han visto complementadas con saberes provenientes de otros campos como la historia, la sociología, la antropología, la etnografía, la filosofía, los estudios culturales (Kalman, 1993), lo que ha permitido que el abordaje del lenguaje continúe explayándose y, por ende, su enseñanza en la escuela continúe su reformulación. En consecuencia, en las últimas décadas se plantea un enfoque sociocultural en el que la lectura y la escritura ya no se conciben desde la perspectiva de las competencias lectoras o escritoras, ni desde las habilidades cognitivas que cada sujeto tiene para producir y comprender diferentes tipos de textos, sino desde un punto de vista donde la lectura y la escritura

se comprenden como prácticas vivas y reales que se aprenden desde el uso, la participación (Lerner, 2001).

En este sentido, bajo la mirada en que se asume la escritura como prácticas sociales del lenguaje, es necesario establecer un enfoque diferente que englobe el trabajo de éstas, atendiendo las necesidades sociales, el nuevo enfoque para la enseñanza de la escritura, debe considerar las perspectivas que han ocupado y aún ocupan un lugar preponderante en la escuela y cuáles son las prácticas más usuales que promueven, estableciendo la diferencia del enfoque sociocultural y los otros y los elementos que implica para la escuela una propuesta que asuma la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales.

2) Enfoque cognitivo de la escritura

Producir un texto implica procesos complejos que requieren la organización del pensamiento, la planeación de ideas, el uso de estrategias cognitivas que orienten los procesos y subprocesos, para que las estructuras mentales se transformen en textos, como dice Lomas (2010) “hacer cosas con las palabras”. La escuela debe de ampliar las experiencias de aprendizaje a través de las prácticas sociales para desarrollar los procesos psicológicos implicados en la composición (Caldera, 2003), incorporando la escritura como herramienta de comunicación social y confeccionar de acuerdo a sus necesidades e intereses textos funcionales y con sentido, Cassany (1999) afirma que, a diferencia del lenguaje oral, el escrito requiere de una mayor complejidad, la claridad es fundamental para que los destinatarios comprendan el mensaje, lo que implica que las ideas estén fuertemente constituidas evidenciando una organización apropiada.

Villasmil (2012) propone un modelo lingüístico cognitivo para la construcción de la microestructura en los textos, sus aportes están basados en las teorías y modelos cognitivos a la enseñanza de la lengua escrita fundamentado en autores como Flower & Hayes (1981). Este modelo presenta una estrategia para el estudiante, el cual le permite utilizar los siete niveles lingüísticos establecidos por Jolibert & Sraïki (2014)

para organizar el conocimiento y la estructura, papel importante que representa un marco general para la revisión del proceso de escritura desde la perspectiva de la psicología cognitiva en la elaboración de textos.

Dentro del modelo de Flower & Hayes (1981), se consideran factores culturales, sociales, afectivos, cognitivos, metacognitivos, discursivos así como pragmáticos en mayor o menor medida que intervienen en el proceso de construcción textual, es decir, los constructos son producto de las interacciones con el medio social y cultural en que se desenvuelven los sujetos, su pensamiento y el lenguaje dependerá de los conocimientos previos que poseen los individuos para descifrar los significados implícitos de un texto (Fuenmayor & Villasmil, 2008), por eso la importancia de analizar las estrategias didácticas que contribuyan a favorecer la enseñanza y el aprendizaje de dichos procesos.

Es tarea del docente hacer tangible el conocimiento, requiere de habilidades por parte de quien escribe para buscar, seleccionar, comprender, sintetizar, organizar, así como utilizar las palabras adecuadas para que la información sea comprensible para el lector, a esto, Cassany (1984) establece que, “no basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos” (p. 102) de igual manera Lerner (2001) menciona que se deben de escribir textos en situaciones reales para atender sus necesidades, en este sentido, más que un producto, escribir es una estrategia cognitiva para estructurar el conocimiento.

A partir de este modelo, es necesario entender el pensamiento cómo actividad creativa de la mente, dónde el lenguaje es el sistema de comunicación estructurado del desarrollo cognitivo, es por ello que en el aula se construyan escenarios de aprendizajes que estimulen la percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados en la composición textual (Fuenmayor & Villasmil, 2008), para transformar sus experiencias en conocimientos a través de la escritura (Briceño, 2014).

El tiempo y la dedicación no son suficientes para producir un texto escrito, se requiere de estos procesos complejos que le permitan al sujeto ordenar sus ideas, pero sobre todo hacerlas comprensibles para los lectores de contextos específicos y distintos del que fue construido el texto, requiere de una práctica constante que le permita apoderarse de las destrezas necesarias para hacerlo. Al respecto, Ávila (2000) citado en Briceño (2014) afirma que “la escritura está íntimamente relacionada con procesos mentales superiores de alto nivel de abstracción, de allí la necesidad de utilizar la producción de borradores” (p. 31), donde la revisión es un elemento importante durante la composición escrita, se puede obtener un esbozo global del texto, pero raramente es escrito de manera correcta a la primera, además de contrastarlo con dicho modelo.

El texto construido debe de comprender un significado global y un sentido completo, constituyente de elementos y recursos lingüísticos que entrelazados desde la textualidad y encadenados de manera lógica y secuencial, representan el contexto cultural, a esto Castelló (2002) agrega que “entender que el proceso de composición seguido por un autor sólo es interpretable en un contexto determinado. Cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere al escritor un modo de proceder diferente” (p. 149).

El modelo cognitivo de Flower y Hayes (2006) se define como “una actividad de pensamiento que requiere de claridad, concisión, precisión y concreción para entrar en detalle idea al hacer uso del lenguaje, sobre todo de manera confiable para ello se debe contar con herramientas y estrategias a partir de diversas operaciones intelectuales que realiza el autor del texto (p. 30).

A partir de este modelo cognitivo, el individuo confronta conocimientos, se plantea preguntas y posteriormente procede a la resolución de los problemas, para lo cual hace uso de procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente con determinadas reglas de funcionamiento, es un modelo descriptivo de orientación e intervención que explica los procesos de escritura y las dificultades presentadas, no debe asimilarse como un modelo instruccional o rígido.

1. Los procesos de la escritura

Briceño (2014) cita a Piaget (1975) para enunciar que el hombre desde sus primeros años de vida es capaz de percibir y reconocer los elementos de la naturaleza, estas experiencias las guarda en su memoria a través de una representación, en caso de ser necesario la compara con lo que percibe en otro momento, estableciendo relaciones sobre las diferencias o semejanzas, esta capacidad simbólica es la base indispensable para el desarrollo del lenguaje que se apoya de los procesos cognitivos.

Fuenmayor & Villasmil (2008), citan a Banyard (1995, p.14) para definir a “los procesos cognitivos como estructuras o mecanismos mentales”, que se ponen en funcionamiento cuando el hombre observa, lee, escucha, mira. Estos procesos son: percepción, atención, pensamiento, memoria, lenguaje, a estas mismas funciones Vigotsky (1981) las llama funciones de orden superior. Viramonte (2000) también señala que los procesos cognitivos básicos son la percepción, la atención y la memoria, los cuales se producen sin la intervención consciente del sujeto y tienen una raíz biológica, que con el tiempo se alcanza un grado de control e intencionalidad en su realización.

a) La percepción

Es la interpretación y el entendimiento de la información que se ha recibido a través de los sentidos, implica la decodificación cerebral, el entendimiento de la información recibida y la construcción de significados que pueden ser operados o almacenarse. De acuerdo con Marina (1998) citada por Fuenmayor y Villasmil (2008), la percepción implica “recoger información y dar sentido”, además de ver, leer y oír también está presente la comprensión e interpretación de relaciones.

Independientemente de las experiencias visuales que el individuo experimente en la que no siempre se combina la información recibida a través de estas representaciones, Lo que verdaderamente tiene un impacto es la comprensión que se hace a partir De la

interpretación del conjunto de señales que la percepción hace de cada una de las representaciones, la percepción va más allá de los detalles sensibles.

En el caso de las producciones escritas, la percepción además de involucrar la decodificación de signos establece interpretaciones entre las ideas expresadas para su construcción de la idea global.

b) La atención

Este proceso se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve, lo que oye de manera consciente en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar simplemente de pasada. Para el desarrollo de este proceso, requiere afinar destrezas que le permitan realizar tareas sin prestar mucha atención. Dependiendo del motivo o estímulo que se aplique al individuo, será a la cantidad de atención que preste a un momento determinado y en función de dicho estímulo será el nivel que aplique, es decir, se puede canalizar la atención a una atención selectiva para seleccionar e interpretar continuamente la información que recibe de su mundo o medio de manera deliberada.

c) La memoria

Se entiende como “la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual o conceptual” (Viramonte, 2000, p. 31) Briceño (2014) agrega, que la memoria es la facultad por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado, es la facultad por la cual se almacena el conocimiento que se tiene sobre algo y las interpretaciones que se hacen de ello. Para memorizar, es necesario codificar la información de modo que sea almacenada a través de alguna representación mental, una vez almacenada por un periodo corto, mediano o largo plazo puede recuperarse en ocasiones posteriores para su uso.

La decodificación implica el establecimiento de conexiones con otros detalles de información o incluso de su modificación cuando a través de la percepción se ha hecho cambios, sin embargo, es necesario establecer, que la memoria es un proceso activo y no un simple dispositivo de almacenamiento pasivo.

Viramonte (2000), Distingue diferentes tipos o almacenes de memoria:

- Memoria sensorial está relacionada con la llegada de información a través de un órgano receptor, hasta que el cerebro la percibe. En este tipo de memoria la entrada de información es muy rápida, la función operativa es cuestión de segundos.
- Memoria operativa, es concebida como un sitio en el que se integra la información que Se recibe del exterior o información nueva con la ya poseída a largo plazo, es decir, con los conocimientos previos. La integración de la nueva información permite reconocer, identificar y dar sentido a lo percibido.
- Memoria a largo plazo, está constituida por todos los conocimientos, experiencias y saberes que se almacenan, son el elemento principal al momento de comprender difícil. Cuando se establecen relaciones coherentes entre lo que ya se conoce con aquello que se adquiere como nuevo se considera como comprensión.

Para controlarlas una de las características principales de esta memoria, es la capacidad infinita de almacenamiento de la información, en palabras de Smith (1995) se considera como “un sistema organizado de conocimientos en que cada ítem de información está relacionado de alguna manera con todos los demás” (p. 60).

En el caso de la memoria a largo plazo del escritor, implica que posee conocimientos sobre el tema, conocimiento textual del género, recursos discursivos, lingüísticos, retóricos y representaciones mentales para realizar las tareas propias de cada escrito (Flower y Hayes, 1981), este proceso implica extraer la información pertinente de contenido para reorganizarla o adaptarla a las exigencias de la escritura de diversos y

variados tipos de textos, proceso complejo de alto compromiso cognitivo (Caldera, 2003).

Los procesos cognitivos son imprescindibles para el proceso constructivo e interpretativo de la producción de textos, escribir no sólo implica utilizar el código lingüístico, se refiere a la interacción que puede establecer entre la información estructurada en el texto a partir de la información almacenada en el cerebro del individuo, para construir de manera coherente dicho escrito.

3) Lenguaje y pensamiento

El pensamiento humano surge de la actividad y creación de la mente y el intelecto. Estamos particularmente interesados en la escritura desde diferentes perspectivas del lenguaje, ya que permite el aprendizaje (Palanco, 2009). Esta actividad cognitiva es la forma de comunicación más importante en este mundo globalizado y también la herramienta que nos permite pensar en lo que queremos decir al mismo tiempo que nos permite comprender lo que otros manifiestan.

El concepto de pensamiento tiene muchos significados dependiendo del dominio de análisis. Generalmente se refiere a cualquier cosa que ocurre en nuestra mente en un momento dado, ya sea un recuerdo, un sueño, una proyección, un producto racional del intelecto, la elaboración de una producción escrita o una idea generada por nuestra imaginación que lo convierte en una actividad humana.

Dewey (1859) identificó la existencia del pensamiento reflexivo, que organiza los pensamientos para que podamos llegar a una solución a un problema o situación. Es decir, tal pensamiento siempre está dirigido a lograr metas y objetivos.

Los procesos cognitivos permiten reconocer, organizar, clasificar y analizar información. Las operaciones mentales interrelacionadas están codificadas en cogniciones o estructuras cognitivas que representan la estructura de la mente de una

persona. La función cognitiva, por otro lado, es un conjunto de tareas mentales dirigidas a integrar la información recibida a través de los sentidos en la estructura cognitiva del individuo e integrar la estructura del conocimiento.

Aunque no hay consenso sobre la clasificación de las habilidades cognitivas, generalmente se acepta que: observar, analizar, ordenar, clasificar, representar, memorizar, interpretar y evaluar. Las habilidades cognitivas facilitan el conocimiento para poder utilizarlo donde, cuando y como convenga.

La importancia de abordar las operaciones mentales y su implementación en las habilidades cognitivas radica en aprender a reflexionar acerca de los procesos que nuestros estudiantes enfrentan en las aulas.

a) Relación entre pensamiento, lenguaje y escritura

Como se mencionó anteriormente, el lenguaje es la expresión creativa de nuestros pensamientos. Los pensamientos crean y definen el lenguaje. A su vez, el lenguaje enriquece y revoluciona el pensamiento. Así, ambos son recíprocos, interdependientes y dinámicos. A través de la escritura activa se puede desarrollar el pensamiento en funciones como la percepción, la atención y la memoria. La escritura en un contexto educativo puede verse desde tres perspectivas.

- *Como producto:* solo se consideran los aspectos formales y superficiales del texto (ortografía, redacción, forma).
- *Como proceso:* se considera una habilidad que se trabaja y mejora continuamente.
- *Como condicionada por el contexto:* las obras se consideran evidencia de la influencia del contexto sobre el autor.

La escritura es una combinación de diferentes conocimientos, incluidos los conocimientos sociales, conceptuales y lingüísticos (Freire, 1989). Es decir, saber a

quién le estamos escribiendo los textos y con qué finalidad. Necesitamos un conocimiento amplio del tema o contenido sobre el que vamos a escribir y un buen conocimiento del lenguaje, las reglas y la ortografía.

La competencia comunicativa implica que los estudiantes aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales. La escritura es una parte importante del proceso de comunicación no sólo como medio de sino también como fuente de poder, como necesidad social y como una forma de obtener conocimiento y de resolver problemas. La comunicación escrita es aquella que se establece a través de las palabras o de cualquier otro código escrito.

b. Enseñanza de la lengua y producción de textos

Ante los bajos resultados académicos obtenidos con el estructuralismo, Villaseñor (2007) afirma que es necesario transitar de un enfoque estructuralista en el que la lengua se adquiere temporalmente (no se construye y mucho menos se aprende) de manera mecánica dejando de lado las conductas y las actuaciones de los individuos e institucionalizan la importancia de la memorización sobre las reglas gramaticales descartando los fenómenos no lingüísticos, sean estos, físicos, psicológicos, lógicos o sociológicos a uno comunicativo funcional en el que se apremie lo lingüístico pero también el uso que hacen los niños de la lengua, donde se estudia de manera contextualizada, donde la gramática no es el primer ni mucho menos el único marco de referencia, en palabras de Lomas (1999, p. 3) desarrollar una competencia comunicativa en donde “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes”, es lo que implica desarrollar en la competencia comunicativa.

No solo implica conocer el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento de las diferentes esferas social, cultural, académico que se les supone

a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas. La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar, cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, etcétera. Todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado.

La lengua comprende la parte esencial del lenguaje como medio e interacción con los otros o los contextos, que es a la vez el producto de las interacciones sociales de los individuos en la pragmática del lenguaje, la funcionalidad genera una estructura para su uso en diferentes prácticas como lo es la escrita, lo que no sucede cuando desde el enfoque estructural se utilizan unidades de análisis para la construcción global de textos y darles sentidos o “hacer buen uso de la palabra” (Lomas, 1999, p. 13).

El dominio de la lengua más el de la situación en el que ocurre el habla, ya no se trata solo de reglas gramaticales, porque, aunque ellas estructuren el discurso, el mensaje puede no ser comprendido si no se manejan al mismo tiempo y con igual jerarquía, reglas de contenido social.

Asimismo, Lomas (1999) establece que la lengua es enseñada desde diferentes enfoques: estructuralismo, generativismo, funcionalismo, textualismo y pragmática las cuales han perfilado el quehacer en las aulas marcado los diseños curriculares, los planes y programas de estudio, en específico de lengua y los textos escolares. Estos enfoques implican tener un claro conocimiento del sistema lingüístico, de sus condiciones de uso en los contextos o situaciones de comunicación para comprender el grado de planificación que el docente debe de establecer como mediador entre los estudiantes y la enseñanza de la lengua. Así, entender que trabajar la estructura del lenguaje sólo es incorrecto si se establece desde actividades mecánicas, por el contrario, si este aspecto se trabaja desde la globalidad del texto, el criterio de estructura se vuelve funcional.

En este sentido, la pragmática de las escuelas ha quedado reducido al dictado o a las

transcripción de textos del pizarrón o el libro de texto al cuaderno, con un exclusivo papel reproductor e incluso sancionador que en la escuela ha impuesto, donde los usos de los recursos de expresión escrita son desigualmente distribuidos, es por ello que el currículo, los estudiantes, los enfoques, las estrategias didácticas, los materiales sobre la enseñanza de la lengua no han dado resultados significativos, sin embargo, es el docente quien ocupa un papel preponderante como mediador entre la relación e interacción entre los estudiantes y la producción literaria, para realizar intervención pedagógica centrada en la construcción de competencias para comunicarse adecuadamente en diversos contextos comunicativos tanto en los personal como en los social.

Aunado a lo anterior, la enseñanza de la gramática como único fin no permite comunicarse de manera eficiente, se requiere que los individuos tengan plena conciencia del propósito comunicativo, del destinatario, de las situaciones comunicativas y de la interacción sociocultural (Kalman, 2014, p. 6). Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 85) amplían este concepto al expresar que es “el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos”.

1) La producción de textos en educación primaria

Bajo la mirada del enfoque antes mencionado, la escritura de textos literarios es un proceso en el que el sujeto transforma sus ideas en un discurso escrito coherente, pensado en un destinatario, considerando su uso, la función del lenguaje, creativo, planeado y autorregulado. En este sentido, la escritura posee un valor epistémico (Camps, 2003) que favorece la reflexión, el desarrollo intelectual, así como la elaboración de estructuras cognitivas.

La producción de textos es una herramienta importante para la comunicación, el aprendizaje y el desarrollo personal. Permite mantener relaciones, crear mundos imaginados, contar historias, transmitir información, contar experiencias, pero también

se trata de interpretar el mundo, construir o reconstruir el saber. El desarrollo de la competencia escrita no se adquiere en forma natural, sino que, al ser un constructo social, requiere ser aprendida (Cassany, 1987). Muchos elementos, tales como la coherencia de las ideas, la estructura del texto, la adecuación a la situación comunicativa, el uso preciso del léxico o las convenciones del lenguaje que intervienen en la producción escrita, deben, por tanto, ser enseñados en y desde la escuela.

Siguiendo con Lomas, (1999) la producción textual se entiende como el “desarrollo de la competencia gramatical, sociolingüística, estratégica para comunicarse de manera eficaz y adecuada”, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, tipo de texto, sus procesos de planeación, revisión, reescritura y publicación.

En la medida en que se reconozca la complejidad de los procesos de lectura y escritura inherente a ellos, se podrá pensar en formas alternativas de organizar la enseñanza que no limiten ni distorsionen demasiado aquello que queremos enseñar, permitiendo incorporar diferentes tipos de textos científicos, periodísticos, epistolares, instruccionales o literarios, entre otros que, en palabras de Camps, citada por Nemirovsky (2006), son los que conforman el lenguaje escrito, como medios necesarios para el trabajo en el aula-escuela-contexto enfocado al desarrollo de estas competencias.

2) Escritura creativa

En las aulas, la mayoría del tiempo los estudiantes escriben lo que el docente solicita atendiendo a los propósitos del propio texto o del destinatario, aunque las ideas pueden ser “algo libres”, están enmarcadas en la generalidad del pensamiento e incluso sentir del docente, sin embargo, la producción de estos textos debe surgir de la verdadera necesidad del estudiante por compartir la estructuración de ideas a través del escrito, que ponga de manifiesto sus emociones, sus sentimientos, su propio pensamiento y la creatividad.

De acuerdo con Hiriart y Guijosa (2003), la escritura creativa es una estrategia que se puede llevar al aula para desarrollar o potenciar el pensamiento de cada estudiante, convirtiendo esta tarea en algo placentero, gozo que se validará por el contenido del propio escrito. La amplitud de esta estrategia se genera desde un enfoque de la diversidad, permite reconocer el escrito propio y el de los otros como formas diferentes de manifestación, donde el niño pone en marcha el hacer “cosas con las palabras” (Lomas, 2006), para darle vida a las palabras e imprimir en ellas un estado emocional, fantástico e incluso artístico que le permita configurar diferentes producciones a través de poemas, mensajes, afiches o sencillamente desnudar su alma en una hoja en blanco, o como lo dice Palacio (2003) citado en Hiriart y Guijosa (2003): “hablar de su vida o de la de otros con esa cualidad aterciopelada, metafórica y extraordinaria”.

En este sentido, la escritura creativa llevada a las aulas se convierte en una invitación a ejercer el derecho a mirar el mundo desde su perspectiva, entendiendo las de los otros, a re-crear expresiones que estampen su ser, utilizando palabras, como materia prima para definir su propio estilo de escritura, utilizando el lenguaje literario, no para hacer las cosas “bien”, sino hacerlas en el disfrute de la creación y aprendizaje.

Para Hiriart y Guijosa (2003), es imprescindible hablar de forma y contenido, primero aspectos indisolubles de las palabras, segundo, manifestación del ser, es decir, se le llama signifiante a la forma, refiriéndose a las letras, musicalidad, ritmo, al cómo se ve y cómo se oye; mientras al contenido se le denomina significado, alude a aquello de lo que trata la palabra.

Es imprescindible que esta estrategia se lleve a cabo en un ambiente propio (Bransford, 2007) que al mismo tiempo propicie la expresión escrita, un espacio de escritura que invite a todos a participar, creando un determinado ambiente afectivo en la clase que hace que el estudiante se sienta valorado por lo que ahora es y pueda llegar a ser, sin engañar a nadie sobre el grado real de sus aptitudes.

Desde esta perspectiva, se debe de considerar por igual a todos los estudiantes como sí todos fueran escritores, independientemente de sus capacidades para escribir, generando oportunidades de escritura creativa como puentes para llegar a ese mundo mágico e inalcanzable dentro de lo real o simplemente un espacio para recordar la existencia.

El docente debe de confiar en las capacidades de sus estudiantes en la construcción de sus conocimientos, para que comprendan que la producción de textos desde este enfoque conlleva a unos procesos mentales (Caldera, 2003) que facilita el aprendizaje desde una visión constructivista, en la que el docente actúa como mediador y orientador para la creatividad y la libertad de escribir.

3) ¡El texto libre!

El enfoque constructivista contempla otros medios de interacción entre la lectura, la escritura y la oralidad como medio de resolución de necesidades sociales, donde los individuos los utilicen para disminuir las desigualdades sociales (Jurado, 2017). Desde un enfoque global, la manera específica de entender la enseñanza es organizar los contenidos desde una concepción en la que el objeto fundamental de estudio es el conocimiento e intervención en la realidad, fomentando en el estudiante un pensamiento complejo que le dé la oportunidad de reconocer los problemas que se pueden dar en la realidad y de esta manera poder seleccionar las herramientas necesarias para conseguir solucionarlos (Zabala, 1999).

Tapia (1989) menciona que la motivación en los niños es fundamental para escribir y expresar su pensamiento, creando textos críticos surgidos de las necesidades reales y contextos de sus vidas, manifestando a través de las palabras “lo que realmente está pasando” (Tapia, 1989, p. 203), así, el sujeto de aprendizaje llena de significados su red de esquemas de conocimiento, exponiendo sus sentimientos, emociones, creencias, ficciones e incluso sus testimonios, una oportunidad emanada de la riqueza contextual, llevada al aula para su escritura, todo...¡por un texto libre!

a) Palabras de libertad para la construcción de un texto

Otra propuesta pedagógica actual para desarrollar la producción escrita es “el texto libre”, considerada una de las técnicas más relevantes de la pedagogía Freinet junto con la imprenta y la correspondencia escolar. Pettini (1977), establece que no debe ser entendido como una redacción con tema libre, ya que es fruto de un acto completamente voluntario, surgiendo así de la espontaneidad y las ganas de compartir del niño o niña.

Al respecto, Freinet (1978) incluyó en su libro Técnicas Freinet de la Escuela Moderna, la definición:

El texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día [...] consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse, y pasar también de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino. (Freinet, 1978, p.18).

El uso del texto libre como herramienta educativa se centra en el proceso de aprendizaje, su efectividad implica el desarrollo de la lengua, considerado como una forma de expresión que combina la lectura y la escritura (Freinet, 1978), apoyando a los docentes a centrar los temas de interés para los estudiantes (Freinet, 1974). Al mismo tiempo, trabajaban la cohesión grupal y las habilidades comunicativas, especialmente corrigiendo juntos textos en la pizarra, lo que mejoraba enormemente su capacidad de convivencia en el aula (Freinet, 1975).

Esta estrategia no es una clase sin sentido de redacción, presentan una serie de características que define al texto libre:

- Sin lugar a duda debe de ser libre, el estudiante hará uso totalmente de su derecho a la expresión para elegir el tema sobre el cual decidirá escribir, así como diversos recursos (libros, revistas, periódicos, entre otros), y su ritmo de escritura. Es un individuo libre y capaz de decidir.

- Contiene un carácter motivador, que invite al estudiante a utilizar el lenguaje de manera funcional, dinámica y recreativa, que le permitan escribir los más significativos para él.
- Debe de existir un proceso de comunicación, en el que a través de preguntas sobre el contenido se enriquezca o se disipen las dudas de los elementos que no denoten claridad. Es de suma importancia señalar que el establecimiento de las interrogantes no es en un sentido vertical docente-estudiante, sino horizontal, que contemple al niño (autor del texto), a los otros compañeros y al docente, estableciendo un moderar que coopere y refuerce la conformidad de un pensamiento crítico y original.
- No hay sanciones para aquellos que presenten dificultades en la redacción, cohesión o uso de la gramática u ortografía, el propio proceso de construcción del texto libre permitirá la corrección de estos elementos con apoyo del docente mediador, que generará procesos de reflexión entre la teoría y la práctica favoreciendo la construcción global del sentido del texto.
- El estudiante asume un papel activo en el proceso tanto del aprendizaje del uso de la lengua como del propio texto de aprendizaje.

b) La corrección del texto libre

Una vez que la escuela asume su papel para la práctica de la escritura con sentido auténtico y global (Jolibert & Sraïki, 2009), se convierte en una herramienta cuyo sentido se encuentra en la expresión libre, sin embargo, es necesario un trabajo de revisión que le permita al texto ser publicado respetando la esencia del autor, por lo que, el propósito de la escuela es generar un principio de colaboración partiendo del esfuerzo individual y de las capacidades personales (Costa, 1969).

Después de las escrituras de los estudiantes en el papel, Costa (1969) menciona, que es necesario inicia el proceso de revisión. El texto se escribe en el pizarrón, el docente

o algún estudiante (de acuerdo con el grado escolar y sí lo considera oportuno) lee el texto de manera natural, tal y como lo hayan escrito, lo que implicará que de manera inmediata los estudiantes se den cuenta sobre los errores que querrán corregir de manera inmediata.

Posterior a la lectura del texto en la pizarra, el docente designará a diferentes estudiantes para que subrayen las palabras en el pizarrón que tienen una escritura incorrecta. Después, se corrigen las palabras, escribiendo a la derecha la forma correcta ortográficamente, esta acción implica plantear nuevos conocimientos o bien reforzar los adquiridos. Este refuerzo debe de ser constante.

El docente debe de contar con un amplio conocimiento de saberes factuales, contextuales y gramaticales que ayuden a disipar las dudas o ampliar el baje cultural de los educandos, aunque pueden consultar otros materiales o fuentes de información con el mismo propósito.

Debido a los diferentes temas sobre las producciones escritas de todos los niños, el docente debe de dosificar el contenido para cuidar la comprensión y asimilación correspondientes, asegurando la formación consciente y sólida de los educandos para elevar la suma de conocimientos y el desarrollo de capacidades que lleven al estudiante hacia la investigación individual de cada educando en su valor auténtico, pero siempre desde la integración al esfuerzo colectivo del grupo.

Esta estrategia también demanda un ambiente que permita el aprendizaje (Bransford, 2007), basado en la confianza, el respeto, la amistad, la sencillez, entre otros, cualidades para modelar las relaciones humanas correctas. La tarea fundamental del docente como mediador, está enfocada a asegurar la participación de todos los miembros del grupo, siempre hacia el objetivo central que motiva el estudio, así se considera incluso la participación de aquellos que pueden presentar barreras para la participación.

Finalmente, es necesario impulsar el surgimiento de un desarrollo de un proceso de autoeducación y de iniciativas creadoras estimulando por el maestro, impulsando los procesos cognitivos en el proceso de escritura.

4) Etapas para una escritura eficaz

Cuando se “escribe”, uno paso imprescindible es la planificación, generalmente no se toma en cuenta por los escritores "novatos", incluso los "expertos" hacen este proceso de manera inconsciente o espontánea. Es importante hacerse preguntas sobre el propósito de su escritura, como cualquier otra habilidad tiende a mejorar a través de la práctica y la metacognición.

Organizar las ideas es importante, pero sobre todo necesario para expresar con claridad los pensamientos. Una estrategia muy útil es la lluvia de ideas. Escriba todo lo que le venga a la mente, como palabras u oraciones completas, luego clasifíquelas de la más general a la más específica e identifique las conexiones entre los conceptos.

De acuerdo con Palanco (2009), existen tres etapas para lograr una escritura eficaz, a continuación describen los procesos:

- *Planificación:* es la primera fase de la escritura, en la que el escritor toma decisiones sobre el futuro texto y lo esboza. Esta fase sirve a tres propósitos: formular objetivos, generar ideas y organizarlas.
- *Revisión:* es el proceso que le permite al escritor volver al texto, releerlo para revisar las ideas, mejorar el texto global o puntualmente, trabajar sobre lo escrito durante la elaboración de los distintos borradores.
- *Redacción:* es la expresión de la lengua en los medios de comunicación de forma escrita, basada en el uso de palabras que a través del lenguaje se pueda comunicar de manera eficaz el pensamiento.

Cassany (2002), por su parte establece que trabajar el proceso de un texto está basado

en tareas metacognitivas como es la planificación, ejecución, control y reparación de la comunicación con el medio de la lengua escrita.

5) La tarea de la escuela: producir textos completos y auténticos

Basado en los puntos anteriores, la escuela enfrenta el desafío de garantizar el acceso a la cultura escrita (oralidad, lectura y escritura), lo que implica incorporar la lengua escrita en la vida de uno; es decir, usar los textos escritos con confianza, destreza y convicción para participar en actividades sociales donde leer o escribir es útil o indispensable, participar conscientemente en su transformación, desde la teoría sociocultural (Moreno, 2016) que privilegia los procesos sociales de aprendizaje sobre los individuales, mediante el desarrollo de los saberes didácticos y psicolingüísticos (Ferreiro, 1991) que se ponen en juego en cualquier aula.

Otra tarea es diseñar diferentes escenarios de trabajo con el propósito de construir a partir de los conocimientos culturales particulares de los niños y niñas y de sus familias prácticas sociales de lenguaje que generen la necesidad de “entrar en lo escrito a través de la vida misma, de los textos en situación, no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o letras aisladas” (Jolibert & Sraïki, 2009).

La función del docente será fundamental para alcanzar los objetivos, ya que dependerá del nivel de mediación que logre entre la escuela y las familias y comunidades para desarrollar situaciones de aprendizaje que logren que los estudiantes tengan mayor dominio sobre sus saberes o sobre sus modos de pensar, sin embargo, sino se crea la necesidad de utilizar el lenguaje en situaciones reales para otorgar sentido a los aprendizajes, las habilidades comunicativas más algunas actividades del pensamiento complejo como pensar o comunicarse con los otros seguirá desarrollándose mediante prácticas mecánicas.

Es importante que desde las aulas y con el apoyo de la intervención docente, se genere la enseñanza de las situaciones didácticas a desarrollar sobre la producción escrita,

que favorecen la formación de lectores/escritores. Estas actividades pretenden garantizar al acceso a la cultura escrita (Kalman, 2003), donde todos interactúen con los medios y con el resto de los estudiantes del grupo para promover la reflexión sobre el sistema de escritura (Nemirovsky, 1999), con ello lograr que éstos participen, se apropien y acceda a este sistema.

Es indispensable que la escuela brinde a los individuos las oportunidades para desarrollar la capacidad de socializar con los otros mediante el uso de la lengua (Cassany, 1994), ya que la finalidad es que atiendan las necesidades y resuelvan los problemas de la vida cotidiana de manera individual, pero en colectivo. La escuela debe de proponer, crear, mejorar, manejar, fortalecer la enseñanza de la lengua que se ofrece en la misma de manera global, no fragmentada.

En este sentido, es necesario conceptualizar “acceso a la cultura escrita”, por lo que, Kalman (2003, p. 39) establece lo siguiente:

En principio, habrá que establecer una diferencia entre las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura -la disponibilidad de la cultura escrita- y las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas -el acceso a la cultura escrita-. Se utilizan ambos términos para distinguir la distribución de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su apropiación, diseminación y uso. Disponibilidad denota la presencia física de los materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el acceso refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita (situaciones en la que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir.

Enseñar estas prácticas sociales de oralidad, lectura y escritura requiere organizar las clases de una manera diferente de la que la escuela se ha desarrollado históricamente. Supone brindar oportunidades para que los estudiantes participen en situaciones didácticas que resguarden claros propósitos, considerando criterios de diversidad, continuidad, simultaneidad, progresión y orden, esto quiere decir, transformar el aula en un espacio de interacción con otros alrededor de situaciones reales o proyectos que otorguen sentido a los aprendizajes, y generen la necesidad de hablar, leer, escribir y pensar, comunicándose con otros con propósitos definidos.

Desde esta perspectiva, leer/escribir en el siglo XXI implica avanzar hacia enfoques que respondan a las necesidades de los contextos actuales que permitan a todos, pero al mismo tiempo a cada uno de los estudiantes ordenar su pensamiento, construir sus argumentos, comunicar sus ideas por escrito con la finalidad de garantizar su acceso y participación en los medios donde se interactúa socialmente, para superar las desigualdades.

El éxito de cada estudiante en el dominio y utilización de estas competencias y saberes dependerá de la forma en que las herramientas culturales aprendidas a través de la mediación entre el centro educativo (Perrenoud, 2001), la escuela, la familia y la comunidad incidan para generar prácticas sociales.

Se pondrá especial énfasis en la consideración de diversas variables didácticas a prever en el diseño de las mencionadas situaciones, por ejemplo: de intereses de los estudiantes, de necesidades conforme al contexto, diversidad de propósitos comunicativos, de situaciones de enseñanza, de recursos, de herramientas, de organizaciones dentro del aula, entre otras, que les presenten situaciones reales de comunicación.

c. Tipos de textos

De acuerdo con Level y Mostacero (2011), los textos escolares tienen un papel didáctico importante como dispositivo para construir conocimiento, ya que responden a la manera de entender las interacciones socioculturales y atender las necesidades que los sujetos presentan para comunicarse, sin embargo, de acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1994), no todos los textos contribuyen a la interacción con los diferentes contextos desde la escuela, pero existe una tipología de textos que ayuda a la construcción de los aprendizajes, por sobre todo existen textos que privilegian el uso de la lengua con un sentido estético y lleno de belleza que utilizan los recursos literarios y lingüísticos para liberar la imaginación y fantasía en la creación de textos.

Kaufman y Rodríguez (1994, p. 98) establecen que la producción de textos literarios “exigen permiten el desarrollo de todas las virtualidades del lenguaje, que es el espacio de libertad del lenguaje liberado de las restricciones de las normas para llevarnos por la imaginación...”, en este sentido, los textos literarios sensibilizan a los estudiantes en la transformación de un mejor ser.

1) Escribir literatura para sensibilizar a los estudiantes

Los textos literarios son una poderosa herramienta para transitar sobre la cultura, conectar saberes, enriquecer elementos conceptuales ligados con la formación de valores. La creación de este tipo de textos es el camino que lleva al niño al desarrollo de la imaginación, expresión de emociones, así como de sentimientos de forma significativa, su mayor contribución está encaminada al desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños.

Al respecto, Nemirovsky, et. al. (2006), señala que la escritura no es una actividad uniforme para todos, pero sobre todo una actividad que se aprenda con cualquier tipo de textos, de manera que no cualquier cosa merece ser leída o escrita, por lo que, es pertinente. Desde esta perspectiva, decidir qué escribir, qué características deben de tener los textos consiste básicamente en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito, que sean cada vez mejores productores de textos.

En este sentido, la literatura es una fuente inagotable para trabajar en clase, ya que se considera como la culminación del lenguaje escrito, constituye una parte fundamental de la cultura que la escuela debe poner al alcance de los educandos, teniendo presente la intención fundamental de la literatura, la cual es la producción del placer por la belleza estética, por su conexión con las fantasías y que incluyen sus sueños, el trabajo con la producción literaria permite que las actividades que se plantean deben hacer sentir el placer de leer textos literarios además de elaborarlos. En este sentido, Lerner (2001) establece:

El gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores: el de formar a los estudiantes como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura.

Estos aprendizajes prácticos ocurren durante el proceso mediante el cual los escolares edifican conocimientos que les permiten desarrollar sus propias estrategias, durante el cual utilizan tanto los sistemas de escritura como el lenguaje escrito al interactuar con diferentes tipos de textos en una variedad de contextos comunicativos. Cada tipo de texto, de acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1993), se caracteriza por ciertas propiedades, como se enuncian a continuación.

Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una intencionalidad estética. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua con la mayor libertad de originalidad para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte, emplea un lenguaje figurado, opaco. El “como se dice” pasa a primer plano, relegando al “que se dice”, que es fundamental cuando predomina la función informativa. El lenguaje se establece como una cortina que debe de ser recorrida para aprehender el referente al cual alude. La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes, etcétera) y su incidencia en la función estética del texto.

Los textos con función literaria del lenguaje son composiciones que persiguen un fin estético. Se trata de una creación que emplea todos los recursos de la lengua, con mayor libertad y originalidad para crear belleza. En otras palabras, los textos literarios deben tener un estilo creativo, subjetivo, artístico y atractivo para así cumplir con su función expresiva y crear mundos a través del lenguaje, en los que el autor manifiesta sentimientos, emociones y sensaciones.

Dentro de los textos literarios se encuentran el cuento, la novela, la obra de teatro y el poema, los cuales se describen a continuación:

a) El cuento en y desde la literatura

Pensar en la redacción de un cuento, en qué palabras utilizar para impulsar la intención del autor, en los sentimientos, emociones o pensamientos que evocan sus palabras, en aquellos que prestan su voz para interpretarlo o para escucharlo, es pensar en las relaciones que se tejen en el ejercicio de la construcción dialógica (Ortiz, 2016). La palabra, la escritura y el cuento generan (desde siempre) miles de sentires, de significados, de valores, de mundos mágicos en todos aquellos que han tenido un acercamiento de diversos modos, superando la linealidad del tiempo, originando vínculos pasado-presente-futuro (no precisamente en ese orden), generando un pensamiento intuitivo, del que se desprenden lógicas narrativas y lógicas no lineales.

Ortiz (2016) reconoce al cuento como una propuesta pedagógica para resemantizar el incalculable e indisociable valor de la palabra en y desde el aula hacia el exterior, en una relación dicotómica de poder a quién escribe y a la palabra misma, re-significando la voz del escritor a través del ejercicio de la palabra, de la voz y del acto mismo de narrar. El cuento en tanto producción escrita es una forma de hacer conocimiento, es una forma de unirnos con la otredad, puente para movilizarnos, para alejarnos de posturas estáticas, paralizantes.

Agudelo (2016) postula que el ejercicio propio de escribir cuentos constituye un acto de revelación, el que escribe manifiesta ante sus interlocutores saberes, conocimientos intereses, interrogantes, anhelos profundos; éstos descubren algo íntimo del yo que se expresa, por supuesto en este intercambio siempre hay puntos de encuentro como de tensión, aquel que escribe siempre está en búsqueda de palabras para expresarse, Freire (2005) sostiene que la búsqueda siempre es una esperanza.

El que escribe deja de ser un simple testigo, se transforma en protagonista del saber mismo, lo mismo sucede con el que escucha, no son inmóviles antes el discurso. El cuento es un medio de transformación, a través de la práctica reflexiva y a la reflexiva acción de practicar y ejercer un rol a través de la palabra escrita. El cuento es abismo,

también es puente para interconectar el pensamiento y la palabra, el cuento es un territorio lleno de posibilidades en donde el yo encuentra un lugar para “ser”, es el vínculo entre las prácticas educativas, con nosotros mismo y con los otros, al final somos lenguaje (Agudelo, 2016).

El cuento como producción escrita (Cassany, Luna y Sanz, 2002), no se reduce a una respuesta que se adopta frente a un quehacer educativo, no se minimiza a una tarea didáctica, mucho menos se atomiza en un ejercicio vacío sin reflexión pedagógica, el cuento no es solamente para entretener, tiene el propósito de causar, encausar y ser causa de revoluciones, conlleva movilidades académicas, retos intelectuales, ampliación de horizontes, bases axiológicas con las que pensamos el mundo, la realidad, la realidad del mundo y el mundo de la realidad (Agudelo, 2016)

En la escuela debemos de aprender que la comprensión posee connotaciones altamente formativas y humanizadoras, manifestadas en la capacidad del diálogo, respeto, convivencia, amor, así Florez (1999) identifica a la palabra, la escritura y el cuento como un escenario para el despliegue de la humanidad.

Para este despliegue es necesario que la escuela reconozca no solo de manera estructural el cuento, implica la imperiosa necesidad de incluir la creatividad, el lenguaje para comprender-nos y asumir-nos como parte de esa transformación, en este relato, Kaufman y Rodríguez (1999), reconocen que su composición está determinada por una prosa de hechos ficticios, en el que se establecen tres momentos perfectamente diferenciados: estado inicial o de equilibrio, la aparición de un conflicto y el cierre que conlleva la resolución de ese conflicto. Todo cuento tiene acciones centrales, núcleos narrativos que establecen entre sí una relación causal. Los núcleos como las acciones secundarias ponen en escena personajes que la cumplen en un determinado lugar y tiempo.

Un recurso de uso frecuente en los cuentos es la introducción del diálogo de los personajes, presentando con las marcas gráficas correspondientes, las rayas para

indicar el cambio de interlocutor, es decir, un encuentro dialógico entre el escritor, el lector y el narrador e incluso desde el yo como escritor-narrador-lector, este ejercicio didáctico debe considerarse desde la intervención sistemática y controlada del contexto de la producción.

En este sentido, los cuentos tradicionales presentan fórmulas de escritura (Cassany, Luna y Sanz, 2002), características de introducción de temporalidad difusa: “Érase una vez...”, “Había una vez...”. Los tiempos verbales juegan un rol importante en la construcción y en la interpretación de los cuentos, ya que no solo se trata de evocar o escribir sino de incluir una representación del destinatario a fin de adecuar el texto a ese receptor específico, la presencia de los tiempos revitaliza el propósito que guía la escritura e incide directamente sobre la manera en que se procesará.

Utilizar los tiempos verbales es de vital importancia porque refiere las acciones humanas dotadas de intencionalidad, así como de organizar los hechos temporales y causales (Kaufman & Rodríguez, 2001), en este sentido, el tiempo tiene implicaciones sustanciales en la escritura literaria, el escritor se hace cargo de establecer los sucesos desarrollados para construir el relato que emerge como producto del acto mismo de contar (Genette, 1998), así entendemos que:

Los estudios literarios sobre la narración han dejado sentado de forma clara que ésta, en todas sus manifestaciones, se constituye como una representación lingüístico-discursiva de la acción humana, que tiene lugar en unas coordenadas espacio temporales y con unos sujetos que son los actores o actantes de la acción. (Calsamiglia Blancafort, 2000:11).

Es necesario reconocer el valor del uso de los tiempos verbales en la escritura de la historia porque se requiere conformar esquemas con distintas secuencias narrativas para evitar caer en la simplificación de inicio, nudo, desenlace; jugar con los tiempos implica una transformación del pensamiento, los recursos el tiempo mismo. Por ello, observamos que los pretéritos imperfectos y los perfectos simples predominan en la narración mientras que los presentes aparecen en la descripción y en los diálogos. El imperfecto presenta la acción en proceso, cuya incidencia llega hasta el momento de

la narración. El perfecto simple, en cambio, presenta las acciones concluidas en el pasado.

A lo anterior, se debe agregar la congruencia de la trama, la sucesión temporal de las acciones, la consolidación de la causalidad de los diferentes eventos, el uso coherente de los tiempos verbales, así como la elección de los conectores temporales y causales apropiados y los adverbios.

El narrador es una figura creada por el autor para presentar los hechos que constituyen el relato, es la voz que cuenta lo que está pasando. Esta voz puede ser la de un personaje, o la de un testigo de lo que está aconteciendo, que cuenta los hechos en primera persona o también pueden ser la voz de una tercera persona que no interviene ni como actor ni como testigo.

Desde esta perspectiva, la escuela debe de mirar con otros ojos la producción de cuentos, debe permitir a los estudiantes a transitar entre las mil realidades que les permitan reflexionar sobre lo bello, lo justo, lo compasivo, lo plástico, un lugar para escribir y escribirse, mientras se es leído por todos aquellos que constituyen la otredad, es un asunto prioritario en nuestras aulas que nos convoca a establecer una construcción pedagógica.

b) El poema

El aprendizaje en el aula no es un acto aislado, los estudiantes no llegan a la escuela como una tabula rasa, demanda que el proceso de enseñanza ponga en marcha dinámicas que no segreguen el entorno-contextos de los procesos que en ella se desarrollan. En este sentido Fuenmayor (2008) manifiesta que, desde pequeños los seres humanos son capaces de fijar su atención, de acuerdo con el avance en la cronología etaria y el ingreso a la etapa educativa, los individuos seleccionan los aspectos del contexto que les rodean para percibirlos conscientemente, centrando más

su atención en aspectos que les son interesantes para vincularlos con lo nuevo y generar su propio conocimiento.

La escuela debe reconocer que la palabra constituye el vínculo entre el hombre y la realidad, es la unidad del lenguaje representada en símbolos que encierra en sí misma más símbolos para representar el aprendizaje, el cual inicia en casa con las palabras cercanas del contexto familiar, escuchando los arrullos en las noches estrelladas, las rondas en las tardes de convivencia, los susurros para calamar el llanto, las retahílas, para jugar, adivinanzas, trabalenguas o simplemente la dulce voz de quién atiende nuestras necesidades (Calvo, 2015).

Estas palabras desde sus diversos usos implican un ritmo que nos hace sonreír o sonidos que nos conducen a un viaje por la fantasía, insoslayablemente nos pasea por el pensamiento de los otros, la poesía llega de la mano de las primeras palabras, forma parte de nuestro primer contacto con el mundo, ahí inicia la capacidad perceptiva y es la escuela quien debe darle continuidad a esta capacidad cognitiva pero no desde el ejercicio didáctico en clase, no desde la abrumadora tarea de construir un poema desde el ejercicio trivial, con una rima obligada, contando las sílabas que debemos ubicar en el renglón, participando obligadamente en concursos de declamación para decir “cosas bonitas”, cuando sólo se persiga eso, será una tarea ciega e infructuosa, indiscutiblemente terminará provocando el rechazo.

Lo verdaderamente importante para la escuela es estimular la sensibilidad en y desde la poesía, más que conocer intelectualmente la estructura que debe construir sobre este tipo de textos, es decir, desde la afectividad y no desde la conceptualidad. Calvo (2015), afirma que la poesía es un lenguaje anterior incluso a la lengua, un lenguaje que está en el cuerpo —música capaz de hacernos mover a todos— y no en la mente para comprender, para catalogar e individualizar, por ello, Walsh citada en Calvo (2015, p. 36) manifiesta que:

La poesía es, en definitiva, reconstrucción y reconciliación, es el elemento más importante que tenemos para no hacer de nuestros niños ni robots insensibles ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a hacer lo que deben ser: auténticos seres humanos que poseen la capacidad de expresión.

Bajo esta premisa, es necesario precisar que no se busca convertir a los niños en escritores de poemas sino desarrollar la sensibilidad para leer, escribir y declamar poesía, se requiere que esta habilidad permee el ánimo, el pensamiento, el ambiente, la vida misma, a ello Calvo (2015, p. 11) expresa, “Queremos no sólo escritores sino, fundamentalmente, seres capaces de tomar la palabra”, entonces la escuela requiere construir escenarios de enseñanza y aprendizaje que ofrezca posibilidades en las que los niños se apropien libremente de la palabra y la utilicen para expresarse, incluso para decir lo opuesto a nuestro pensamiento.

Indudablemente, es un reto permanente para los docentes (en ese papel dicotómico de enseñante y aprendiz), en tanto el interés del mismo reconozca que debe brindar una preparación para vivir la vida (Palacios, 1984), transformar aquellas prácticas consagradas o erróneas actuales en una pedagogía libertaria, Freinet (1996) señala que, en lugar de cultivar los sentimientos de inferioridad, exalta la capacidad creadora de los niños para triunfar a través de actividades escolares vivas, ligadas al interés profundo del niño, cuyos intereses, necesidades y utilidad sean percibidas por él, eso sucederá cuando la enseñanza de la poesía no se dé desde el aula, sino desde el afecto, solo entonces ingresará por todas las ventanas y puertas del aula para instalarse en todos sus espacios, para transformar la propia acción que se ejecuta -en algunos casos- expresamente indicada en los objetivos de aprendizaje.

Entonces ¿qué elementos debe tener en cuenta el docente al momento de concebir y diseñar un ambiente pedagógico que sirva a las pretensiones de enseñanza-aprendizaje de la poesía en los estudiantes? La escritura de poesía debe de ser un ejercicio de seducción (Lardone & Andruetto, 2003), donde la palabra es el elemento fundamental para crear vida en los textos, conquistar mundos posibles, hacer plástica la emoción, donde los sentimientos estén a flor de piel e incluso donde la muerte no

sólo sea una palabra fría, áspera o dura, sino que represente el agitado mundo de sentimientos, donde el hombre es hombre gracias al lenguaje, gracias a la metáfora original que lo hizo ser otro y lo separó del mundo exterior (Calvo, 2010).

La poesía aumenta la capacidad de sentir, no es solamente una materia más de literatura, es un encuentro con el silencio como una necesidad del diálogo con uno mismo, es una forma de responder al poder, mostrar al mundo lo que acontece, sirve para hablar con libertad, sirve para emocionar, sirve para celebrar la vida, para sentir la belleza de las palabras (Murua citado en Calvo, 2010), es por ello, que deben de considerar aspectos valiosos de su contexto al producir poesía.

De acuerdo con Kaufman & Rodríguez (2001), es un texto literario generalmente escrito en verso, con una especialización muy particular: las líneas cortas y las agrupaciones en estrofas dan relevancia a los espacios en blanco y, entonces el texto emerge de la página con una silueta especial, aspecto gráfico referido a la forma que nos prepara para introducirnos en los misteriosos laberintos del lenguaje figurado donde el verso es claramente visible, ya sea organizado o no en estrofas, también se considera el aspecto fonológico referido al significante (Calvo, 2010).

No podemos afirmar que todo lo que está escrito en forma de poema, lo sea, pero hay, por lo general, palabras dispuestas gráficamente de una manera especial, diferente a la prosa, entonces el escritor utiliza recursos estilísticos para expresar sus sentimientos, sus emociones, su visión de la realidad, para crear atmósferas de misterio y de irrealidad, para relatar epopeyas, o también para impartir enseñanzas morales.

Lo que aparentemente es sólo una cuestión de forma, está estrechamente relacionado con el aspecto sintáctico, los gráficos se transforman en ritmo y sonido al ser leído (Calvo, 2010). El ritmo que recurre al valor sonoro de las palabras y de las pausas para dar musicalidad al poema, es un constituyente esencial del verso sin el cual este no existe. El verso es una unidad rítmica constituida por una serie métrica de sílabas

fónicas. La distribución de los acentos de las palabras que conforman los versos tiene una importancia capital para el ritmo: la musicalidad depende de esa distribución, así el niño comprende que se puede desestructurar la palabra, manipularla, y cambiarla de lugar, quitarle la rigidez escolar hasta lograr que cada letra adquiriera un significado propio.

La rima es una característica distintiva pero no obligatoria de los versos, ya que existen versos sin rima. La rima consiste en la condición total o parcial de los últimos fonemas del verso. Existen dos tipos de rima, la consonante que coincide con la totalidad de vocales y consonantes a partir de la última vocal acentuada, y la asonante que coincide únicamente en las vocales a partir de la última vocal acentuada.

Las estrofas agrupan versos de igual medida y de 2 medidas distintas combinadas regularmente. Estas agrupaciones se vinculan con la progresión temática del texto dado que, con frecuencia, desarrollan una unidad informativa vinculada con el tema central. Con estos recursos, se pretende que las producciones literarias de los estudiantes construyan la competencia comunicativa que requiere del uso del lenguaje y el pensamiento, por lo tanto, la responsabilidad de la escuela es enorme, la tarea es alcanzar la verdadera magnitud de la poesía, no se trata sólo de introducir a los niños en el lenguaje para pensar como todos piensan, decir lo que todos dicen o para usar un solo lenguaje, sino para producir rupturas necesarias que permitan usar todos los lenguajes.

2) Otros textos

La producción de textos empleada en esta investigación no solo es de carácter literario, existen otros que fueron utilizados, autores como Cassany (2002), Ferreiro (2000) o Kaufman y Rodríguez (1993), sustentan los enfoques y la didáctica basada en las prácticas sociales de lenguaje, fundamentadas en el constructivismo sociocultural, que establece la escritura como práctica cotidiana para la comunicación, el disfrute y el

aprendizaje. En este último elemento, tendiente a convertirse en una competencia para aprender a aprender.

En este mismo sentido, es necesario analizar las prácticas sociales de escritura de la población en general y de los padres y madres de familia en particular. Es evidente que se producen muchos textos en nuestro entorno: carteles, anuncios, volantes, periódicos, señalamientos viales, mensajes de celular, correos electrónicos, textos de redes sociales, por mencionar algunos.

El problema de la poca escritura como práctica ciudadana y social se evidencia en que la inmensa mayoría de las personas son usuarios o consumidores de lo que otros escriben, no creadores del mismo. No dicen su mundo como dijera Freire (1972, p. 14) en la Pedagogía del oprimido.

Concluyendo, el desarrollo de las competencias vinculadas a la producción de textos en la escuela, como los aprendizajes en general, requieren de la generación de ambientes de aprendizaje que potencien las capacidades individuales de los estudiantes. Este principio basado en las aportaciones de Vigotsky (1964) y otros a la educación, implica reflexionar acerca del papel que deben desempeñar los docentes en la vida cotidiana de la escuela.

Al respecto, Perrenoud (2000) incluye en su referencial de nuevas competencias para desempeñarse como docente en nuestro tiempo, la generación de ambientes de aprendizaje en el aula. Asimismo, se trata de uno de los principios que orientan el Plan de estudios 2011 (SEP, 2011:32). Sin embargo, como señala Cassany (2002:14), la educación básica no provee de las herramientas necesarias para desempeñarse con eficacia ante las demandas de la sociedad actual. “Cualquier persona puede ser un lector, un hablador, pero... ¿a quién nos referimos cuando decimos de alguien que es escritor?” (Ídem, p. 15).

a) Carta

La carta se ubica dentro de la clasificación de los textos epistolares cuyo propósito principal es establecer una comunicación por escrito con un destinatario, sujeto o sujetos que se identifica en el encabezado. Este tipo de textos se escriben en un portador que generalmente es un trozo de papel a la que se denomina carta, esquela o solicitud.

Su estructura presenta una organización espacial con diferentes componentes como: el encabezado que establece el lugar y tiempo de producción, los datos del destinatario, así como la fórmula empleada para establecer contacto. El cuerpo es la parte principal de este texto en el que se desarrolla el mensaje, finalmente la despedida incluye el saludo y firma Establecida por el autor del texto.

De acuerdo con el grado de familiaridad que se establezca entre el emisor y el destinatario puede escribirse en un estilo informal empleada para establecer comunicación con un amigo o un familiar, también puede redactarse el estilo formal en donde existe una relación asimétrica y el destinatario puede ser desconocido o con algún tipo de jerarquía.

b) Instructivo

El contexto social como la vida cotidiana hacen uso frecuente de textos instruccionales empleados para usar de manera adecuada algún instrumento o herramienta, armar algún tipo de objeto o simplemente preparar alimentos. Este tipo de textos tienen el propósito de precisar la secuencia de indicaciones o acciones a seguir sobre actividades diversas como jugar, usar un aparato electrónico, armar algún objeto, preparar comida, etcétera. En esta categoría podemos encontrar recetas de cocina, manuales para ensamblar diferentes objetos, recetas, reglamentos, instructivos entre otros.

De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1993), los textos que encierran instrucciones como el instructivo, generalmente tienen 2 apartados que son fáciles de distinguir, la primera contiene una lista de elementos a utilizar, la segunda desarrolla paso a paso hasta obtener el producto final. Las instrucciones generalmente se establecen con oraciones que utilizan el verbo de manera imperativa, es decir, escriben para que el sujeto efectúe dicha acción.

c) Invitación

Existe otro género denominado textos publicitarios, tienen una relación directa con la comunidad, informan sobre diferentes actividades. Su constitución está basada en la función apelativa del lenguaje, busca modificar los comportamientos de los individuos, manipulando el lenguaje para obtener respuesta del receptor.

La invitación es un tipo de afiche que encontramos frecuentemente en la vida cotidiana a través de diferentes espacios como calles, negocios, cines, entre otros, contiene textos breves ubicados sobre cartulinas, cartones, papeles de grandes medidas, su propósito es promocionar un lugar, un producto, un personaje o una actividad,

La estructura gráfica y textual se constituye de una cantidad mínima de recursos expresivos para llamar la atención, donde la imagen juega un papel importante y el texto sobre el portador complementa el mensaje metalingüístico explicitando el lugar y el tiempo de realización. Su efectividad dependerá en gran medida del color, la tipografía, la iconografía y la distribución que atrae al lector.

d) Textos multimodales o discontinuos

Escribir es una habilidad fundamental para seguir aprendiendo, se debe de consolidar como una herramienta que permita organizar el pensamiento, diversificando su impresión, composición e incluso la lectura de éstos, lo que nos lleva a un procesamiento de información más estructurado (Hernández, 2002, p. 173), en el que

intervienen la percepción, la memoria, el razonamiento y la reflexión como procesos cognitivos (Fuenmayor & Villasmil, 2008) que se emplean en la escritura de textos continuos pero que, resaltan aún más con la construcción de textos discontinuos, debido a que la información se sintetiza para presentarse con apoyo de imágenes de forma coherente, textualizada y visual.

En la actualidad, las tecnologías están muy presentes en el desarrollo de la competencia comunicativa, así el ser humano con apoyo de éstas produce textos mediante la multimodalidad, donde las imágenes, sonidos y los textos crean un sinfín de producciones (textos multimodales) y significados, así Pérez (2013) hace énfasis en la alfabetización visual que tiene un aprendizaje cualitativo bastante amplio, que permite entender una multitudinaria concepción de visiones y definiciones de estos textos, así los individuos deben de desarrollar la capacidad de leer, comprender, analizar y escribir dichos elementos de forma adecuada.

Pérez (2013), también señala que las imágenes en los textos multimodales o discontinuos, no deben de ser relegadas a un segundo plano, deben de ser consideradas como portadores de significados (Sarchione, 2005) que pueden ser analizados e interpretados de forma muy similar a la comprensión de textos escritos, ya que estos modos icónicos proveen información que no está escrita textualmente, pero que por su significado e interpretación resultan ser relevantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Van Dijk (2003), establece que la semiótica (estudio de los signos), hace hincapié en el análisis de las dimensiones visuales del discurso, resulta indispensable, especialmente en el uso de la comunicación multimedial o multimodal (p. 28).

Ante esto, Jolibert (1995) agrega que “no se trata solamente de producir textos adaptándolos a una situación, sino de aprender a producirlos; donde cada niño pueda movilizar sus competencias en forma autónoma y transferirlas a situaciones reales” (p.51), lo que implica que no se enseña a escribir, sino que es él estudiante, quien aprende a escribir, en donde sus propias necesidades, intereses y experiencias le

ayudan a producir textos multimodales de manera crítica, funcional y por motivación interna, como lo establece Cassany (1999), cuando el individuo tiene algo que decir, ámbito que trasciende lo escolar, ampliándolo como una necesidad real de comunicación (Condemarín y Medina, 2000).

Kress y Van Leeuwen (2001) citados en Pérez (2003), establecen la creación de modelos semióticos y discursivos de los textos multimodales como medios de comunicación, obtenidos a través de procesos en los que se establece un diseño de una gramática visual al que da pie la alfabetización audiovisual. Esta diversidad de textos multimodales, se han incorporado al Plan de Estudios 2022 en el Campo Formativo de Lenguajes, para establecer construcciones cognitivas y dinámicas para que las personas expresen, comuniquen y representen situaciones de aprendizaje, brindando oportunidades del desarrollo de la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramienta de la lectura y escritura de textos discontinuos (SEP, 2022).

Kress y Van Leeuwen (2001) citados en Pérez (2003) han establecido aportes teóricos sobre las nuevas modalidades de representación textual denominado discurso multimodal, estableciendo lo siguiente:

Los textos multimodales utilizan una amplia gama de modos de representación y comunicación de los mensajes, que incluye diagramas, fotografías, videos, diversos formatos de página, colores y diagramaciones específicos que contribuyen en gran medida en la comprensión e interpretación del mensaje transmitido. (1996, 2001, P. 148).

En este sentido, desde la perspectiva de Kress y Leeuwen, el texto multimodal debe de interpretarse desde diversos códigos, como son imágenes, diagramación, colores, tamaños, sonidos como elementos presentes en la representación textual, imprescindibles en el significado del mensaje transmitido. En este sentido, el texto se configura de dos elementos, el lingüístico (la lengua) y el visual (fotografías, diagramas), donde ambos se combinan para construir una sola unidad de significado.

Martínez (2007) citado en Pérez (2003), menciona las características de los textos multimodales para ser considerados como construcciones adecuadas, así podemos establecer que los elementos verbales y no verbales son complementarios, las imágenes ayudan a comprender el contexto del texto, por ningún motivo se pueden leer, comprender o escribir de manera independiente. El tipo de letra, las imágenes, el vocabulario y la estructura empleada constituyen el texto multimodal, lo que Jolibert & Sraïki (2009) denomina silueta del texto.

Al respecto, Sanz (2005) establece las diferencias entre textos continuos y discontinuos, los primeros están compuestos por oraciones incluidas en párrafos que se hayan de una estructura más amplia, donde la información se presenta de forma secuenciada y progresiva. Los segundos, llamados multimodales o discontinuos no siguen la estructura secuenciada y progresiva, generalmente la información se presenta organiza expresándose a través de listas, cuadros, gráficos, infografías, diagramas, tablas o mapas (Ver figura 11).

Figura 11. Diferencias entre textos continuos y discontinuos

TEXTOS CONTINUOS	TEXTOS DISCONTINUOS
Se estructura de manera lineal y secuencial, en bloques de texto (párrafos, secciones, capítulos).	Aparece como parte de un conjunto gráfico estructurado y no suele componer párrafos.
Requiere de una lectura inmersiva y detenida.	Permite una lectura rápida y ágil.
Alcanza mayor profundidad de ideas y mayor nivel de detalle.	Brinda información de manera más superficial o resumida.
Normalmente carece de soporte visual o de otro tipo.	Cuenta con el apoyo de signos visuales dotados de sentido propio, como líneas, colores, flechas.

Fuente: Construcción con apoyo de Pérez 2003 & Sanz 2005

Sanz (2005) establece una clasificación de textos discontinuos. De acuerdo con su estructura encontramos listas sencillas, listas combinadas, listas de intersección, listas intercaladas. De acuerdo con el formato: formularios, hojas informativas, vales y cupones, certificados, avisos y anuncios, cuadros y gráficas, diagramas, tablas y

matrices, listas y mapas. Estos últimos, son representaciones gráficas de espacios de acuerdo con una escala.

Las principales características de los textos discontinuos son:

- ❖ Ofrecen al lector información de manera puntual y precisa, sin divagaciones, ni ambigüedades.
- ❖ Tienen una extensión breve, como máximo una oración. Existen excepciones.
- ❖ Cuentan con un soporte gráfico que los hace fáciles y rápidos de comprender.
- ❖ Requieren de estrategias de lectura no lineal.

La comprensión y producción de textos discontinuos, no se basa únicamente en la lectura cotidiana, requiere de la alfabetización visual (Pérez, 2003), en la que es necesario entender la globalidad del texto y estrategias de lectura no lineal (Sanz, 2005), centradas en la búsqueda e interpretación de la información de manera interrelacionada. La lectura debe de hacerse desde diferentes aristas, combinando colores y formas y otros elementos visuales para producir el sentido. Esto no significa que no operen como piezas de lenguaje verbal, sino que lo hacen de acuerdo con una lógica visual distinta.

El principal propósito de estos textos radica en la inmediatez con que presentan la información al usuario, dado que se apoyan en elementos gráficos para facilitar la comprensión del mensaje, los significados visuales no son transparentes, están determinados por el contexto cultural, en el que se involucra el desarrollo de habilidades para interpretar el contenido de las imágenes visuales, el impacto social, el propósito, la audiencia, la ideología, el enfoque sociocultural, por esta razón son utilizados desde la didáctica.

2. Pedagogía por Proyectos

En este apartado se habla sobre la estrategia de intervención que es Pedagogía por Proyectos basada en los intereses de los estudiantes, situada en un contexto

específico con miras a resolver el problema detectado y conceptualizado como objeto de estudio.

a. Conceptualización de Pedagogía por Proyectos

Esta opción pedagógica se rebela contra la educación mecánica rompiendo los estereotipos del protagonismo del docente, es decir, busca pasar de un papel de instructor o protagonista de la enseñanza a mediador-facilitador del aprendizaje, donde se enmarca al estudiante como un ser autónomo, consciente de las actividades que realiza dentro, fuera y como parte del aula, de su escuela, de su contexto en libertad para su aprendizaje individual y colectivo y lograr un aprendizaje profundo, significativo y duradero. Al tener un papel activo los estudiantes proponen, argumentan, participan, adquieren responsabilidades y evalúan sus aprendizajes y proyectos en conjunto con el docente.

Pedagogía por Proyectos es una propuesta pedagógica que tiene como propósito que los niños logren leer y escribir sin importar su contexto cultural, económico, político, social o psicológico en los que se encuentren junto con sus familias, pero también tiene la finalidad de reformular la enseñanza y aprendizaje sobre los procesos de la comprensión y la producción de textos por parte de los estudiantes (Jolibert y Jacob, 2011).

Esta propuesta parte de la base de que aprender a leer y escribir es aprender a comprender y producir textos completos, contextualizados desde un inicio a través de la interrogación de textos y el módulo de escritura, con los que se promueve las capacidades de identificar, utilizar y sistematizar estrategias y claves de diversa índole para construir el significado; estimular la comprensión y producción de variedad de textos distinguiéndolos por su función y funcionamiento, facilitar que lean y produzcan textos en situaciones de verdad, estimulando la realización de proyectos que tanto los enfrenten a textos contextualizados que les provoquen ganas de interactuar con ellos y que, a la vez, requieran de su participación oral y producción escrita; apoyar el

desarrollo de la capacidad de los niños respecto de procesos de metacognición, tanto en comprensión como en la producción de textos y por último promover que los niños construyan y utilicen criterios de evaluación continua en sus actividades.

Tiene su base en el enfoque humanista que incluye teorías que consideran el desarrollo integral del niño y la construcción de la lectura y escritura a partir del papel del mediador que es el docente.

b. Origen de Pedagogía por Proyectos

Pero ¿cómo surge esta propuesta pedagógica? Desde finales del siglo XIX y principios del XX comienza a gestarse en Europa y América del Norte movimientos y teorías que critican a la escuela mecánica, pedagogos como Emilio Durkheim, John Dewey, María Montessori, Ovide Decroly y Celestín Freinet pertenecientes a la llamada “Escuela Nueva” consideran que la educación es un proceso social el cual está inmerso para asegurar su propio desarrollo. Quienes afirmaban que el niño aprende a partir de experiencias significativas, sobre todo las que son centradas en sus intereses espontáneos que le dan libertad y autonomía. Josette Jolibert, lingüista francesa retomó las ideas de varios de ellos, en especial el cooperativismo para desarrollar su trabajo de investigación y centra su acción en el objetivo de “transformar la educación a través de un movimiento pedagógico que permita hacerla más democrática, hacer niños más activos en el ámbito escolar y en su comunidad” (Camacho, 2013, pp. 69), en este trabajo centra la cooperación como una de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA).

La investigación realizada por Jolibert et al., surge ante la preocupación por hacer que la educación se convierta en un instrumento fundamental que le dé sentido a la sociedad ha llevado a lo largo de décadas, a crear y experimentar con diversos métodos didácticos aplicados a la educación escolar, en su afán por descubrir el más adecuado. Ella junto con su grupo de investigación entre docentes, colaboradores, supervisores y profesores (algunos de origen chilenos exiliados durante la época de Pinochet),

basaron su trabajo de investigación en la idea de formar niños lectores y productores de textos. El proyecto se trasladó a Chile, en Valparaíso a la Isla de Pascua, con el nombre de “Formar niños lectores y productores de textos”, con el propósito mejorar significativamente la calidad, la equidad del aprendizaje de la lectura y la escritura de niños entre cinco a nueve años de edad, en sectores con dificultades socioculturales, económicas, extendiéndose en la actualidad hasta el nivel primario -como se le conoce en México- del que da cuenta junto con Christine Sraïki y otras investigadoras en el texto Niños que construyen su poder de leer y escribir.

c. Marco teórico de Pedagogía por Proyecto

Pedagogía por Proyectos surge de la preocupación de investigadores y educadores por hacer de la educación un instrumento democrático que permita a la sociedad transformarse, donde los niños sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, sean sujetos activos tanto en el ámbito escolar como en su comunidad, para ello, esta propuesta retoma distintos autores que abordan el auto y socio aprendizaje desde sus paradigmas, como son el constructivismo, el cognitivismo y la teoría sociocultural (Lozano, 2003), para acercarlo y dotarlo de diversas herramientas que le permitan aprender por medio de proyectos derivados de sus propios intereses.

Está basada en principios o ejes didácticos que favorecen la construcción de una vida cooperativa hacia el aprendizaje individual y colectivo, fortaleciendo la identidad y autonomía del sujeto. Los cinco ejes son: el enfoque Constructivista del aprendizaje entre éste, estudiantes y docente en donde se les permite dialogar e interactuar y construir a partir de sus necesidades, intereses y saberes previos. El enfoque textual del lenguaje que implica interactuar con textos auténticos y completos y situados en contextos reales de uso.

La pedagogía por Proyectos busca actividades basadas en el dominio de cada estudiante sobre su aprendizaje y diseñadas para transitar al siguiente nivel en un clima afectivo, colectivo y cooperativo. La metacognición implica conducir al estudiante

a revisar y reflexionar sobre los aprendizajes que están construyendo y lleguen a la toma de conciencia de los recursos, procesos y la utilización de estrategias para transformar sus hallazgos en herramientas para sus propios aprendizajes. El último elemento, es la evaluación y autoevaluación como herramientas para reactivar sus aprendizajes.

A partir de las investigaciones realizadas por Jolibert y Jacob (2003) y Jolibert y Sraïki (2009) durante sus propuestas de trabajo retoman teorías e ideas de otros autores que se han dedicado a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la producción de textos para construir aprendizajes significativos, activos y socioculturales, lo que les permite establecer un marco teórico de referencia sobre el cual está basada la propuesta de Pedagogía por Proyectos.

Esta propuesta está basada en un enfoque humanista que permite implementar desde las aulas y las escuelas una pedagogía encaminada a desarrollar sujetos con personalidades sentido de iniciativa, responsabilidad, tolerancia y solidaridad con el que se espera un cambio de paradigma en el papel que desempeñan los niños de la escuela, transitando de un estudiante pasivo que solo reproduce un esquema de trabajo, sigue indicaciones, está todo el tiempo sentado y en silencio y memorice los contenidos a un estudiante activo en el que a partir de sus necesidades y posibilidades determinen las actividades de aprendizaje Para resolver problemas y construir sus propios aprendizajes.

Jolibert y Sraïki (2009) establece la “Pedagogía por Proyectos” como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de personalidades, de saberes y de competencias al interior del aula, lo que implica retomar a los siguientes autores.

De acuerdo con Vigotsky citado por Hernández (1998), la construcción del conocimiento se da cuando los estudiantes situados en un contexto sociocultural establecen relaciones con otros sujetos y objetos para la construcción de este y que

determina e influye en el aprendizaje del grupo, de aquí que PpP se basa en este paradigma constructivista.

Un elemento importante en esta construcción es el papel de un adulto o de algún compañero con más experiencia, en este caso del docente como mediador entre el grupo de estudiantes y los objetos, ya que se requiere de una mediación con el entorno sociocultural para avanzar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a través de la cual el sujeto puede potencializa sus capacidades y habilidades (Lozano, 2003:8).

Como es de advertirse, cada individuo del grupo manifiesta un contexto sociocultural diverso que se traduce en estándares o niveles de conocimiento diferentes, por ello la construcción en el aula requiere de la mediación del aprendizaje, implica el diseño de escenarios intencionalmente estructurados entre el niño y los estímulos del entorno para lograr que este sujeto acceda al aprendizaje. En este sentido Feuerstein (2012) realizó varios estudios con estudiantes de bajo rendimiento escolar, lo que le permitió establecer a través de su Teoría de la Modificabilidad Cognitiva, que todos los sujetos son capaces de desarrollarse y aprender, acción que no solo está determinada por su crianza genéticamente, sino también por su relación con el medio ambiente a través de la mediación y los intercambios que constantemente hace con su entorno.

Para establecer con claridad el tipo de mediación que requieren los estudiantes es necesario incluir la concepción cognitiva, es decir, conocer los procesos de cómo aprenden nuestros sujetos de estudio. Implica conocer las estrategias de pensamiento que a menudo usan los estudiantes para construir su conocimiento, las estrategias que dan significado y sentido al acceso al conocimiento. Actividades que les permitan realizar comparaciones, analogías, clasificaciones, hacer inferencias, generar preguntas, elaboración y evaluación de ideas, resumir y parafrasear textos, establecer modelos de organización o aplicar conceptos en nuevas situaciones.

Gaskins, (1991), determina estas acciones como estrategias metacognitivas que les permiten a los sujetos ser conscientes de sus procesos de como construyen su

conocimiento, por ende, el aprendizaje y aprehenderlas para tener un mayor control de las variables que entre las tareas y el ambiente. Ser conscientes de estos procesos implican de manera intrínseca una motivación, al tener el control de su aprendizaje el estudiante asume su papel activo y realiza aportaciones al trabajo cooperativo dentro del aula.

Para motivos de esta investigación, los sujetos deben de conocer y aplicar las estrategias metacognitivas que les permitan la producción de textos literarios, así que es necesario que desde PpP, los niños sean conscientes que dichas producciones requieren tener claro el propósito comunicativo que se deriva de la resolución de un problema o atención de una necesidad, es decir, parte de un contexto y está dirigido a un destinatario lo que significa que otro individuo leerá dicha producción, de manera general estos es producir texto auténticos, y muy en especial textos literarios, de acuerdo con la clasificación de Kaufman y Rodríguez (1996), donde hace énfasis en el texto como unidad de construcción social que se estructura para manifestar la intención comunicativa.

d. Ejes didácticos convergentes

Pedagogía por proyectos se basa en 7 ejes didácticos para orientar su implementación (Jolibert y Sraïki, 2009), los cuales se enuncian a continuación:

1. Como se ha fundamentado al inicio de este documento, una de las consecuencias de la globalidad es del individualismo y la competitividad desde las herramientas y aprendizajes que posee cada individuo, sin embargo, es necesario que para transitar a una escuela en sociedad bajo el enfoque humanista y de progresión colectiva se debe de estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos, el estudiante debe movilizar el tiempo, espacio, recursos y lo que sabe para lograr lo que se propone y aportarlo para el bien común, donde los sujetos de intervención identifiquen y

asuman sus tareas individuales pero al mismo tiempo reconozcan que son parte de un grupo y que éstas también se realizan en pro del bien común.

2. Bajo esta estrategia de trabajo es necesario que el docente deje de ser el protagonismo de la enseñanza para centrar el aprendizaje en los estudiantes y darles el poder de decidir a partir de sus intereses los contenidos, aprendizajes esperados y/o progresiones de aprendizaje según el Plan de estudios vigente, por lo que, el papel del docente será el de diseñar, inventar o crear estrategias de enseñanza/aprendizaje de manera deliberada de tipo auto y socio constructivista donde los niños aprenden a hacer haciendo y encontrando en la vida situaciones-problemas que los estimulen y los obliguen a avanzar en la consolidación de sus aprendizajes para superar el obstáculo a partir del diálogo, la interacción y la confrontación con los demás y con el contexto.
3. Esta interacción con el contexto implica que los estudiantes de manera continua interroguen textos que les permita conocer el propósito comunicativo, la estructura de éstos y las micro habilidades que les permita ordenar su pensamiento, por lo que, es necesario implementar una práctica comunicativa y textual, que genere y enfrente a los niños a textos auténticos, completos y contextualizados tanto para leerlos como para producirlos.
4. Para que cada uno de las niñas y los niños construyan y desarrollen una representación clara de lo que es leer y escribir es necesario que se parta del nivel de competencia que cada uno ya ha dominado y tomarlos como base para ese diseño deliberado de situaciones problema que les permitirán avanzar y consolidar su nivel de competencia, en este sentido, identificarán de manera muy concreta la comprensión de textos completos texturizados como parte de la escritura y la producción de textos completos contextualizados dentro de la escritura.

5. Con la interrogación de textos es necesario que los niños y las niñas comprendan y produzcan diferentes tipos de textos, pero en especial, que vivan, comprendan y produzcan textos literarios ya que les permitirá poner en juego el desarrollo de su creatividad e imaginación al escribir y describir personajes, contextos, historias, tiempos, escenarios y mucho más.
6. Es cierto que uno de los primeros ejes menciona que los niños deben aprender a hacer haciendo, sin embargo, no es suficiente ya que en los estudiantes se debe de estimular como un hábito de aprendizaje la reflexión metacognitiva de manera sistemática y regular en donde identifiquen los procesos que realizaron para llegar u obtener tales resultados, en este sentido, la reflexión se lleva a cabo tanto de manera individual como grupal para reconocer los procesos sobre la construcción del conocimiento para tomar decisiones conscientes sobre sus estrategias de aprendizaje y convertirlas en herramientas para su progreso.
7. De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), el proceso metacognitivo implica valorar el trabajo académico desde dos ámbitos, la autoevaluación y la coevaluación las cuales deben de funcionar como herramienta de aprendizajes, ya que son consideradas parte esencial de la reflexión que les permite centrar su atención en los puntos, mejorar sobre su propio proceso de aprendizaje.

e. Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA)

Esta estrategia de trabajo que le da el poder a las y los estudiantes sobre la construcción de su conocimiento y sus personalidades, de un verdadero escenario de aprendizaje, del trabajo a través de la vida cooperativa, requiere de la modificación del contexto bajo el cual se trabaja actualmente, ya que ni las dinámicas mecanicistas, ni el uso exclusivo de la memoria como contenedor y repetidor de información, ni la organización en filas donde los estudiantes solo obedecen indicaciones y el docente decide qué enseñar y la evaluación se da a través de pruebas estandarizadas son el medio para esta estrategia, por lo que, Coll (2006) señala que es necesario crear

condiciones que impulsen, promuevan, sean la base y garanticen el aprendizaje significativo y duradero, así se crean las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, las cuales se desarrollan a continuación:

1) Reorganización del mobiliario

Cuando los estudiantes se sientan en filas, es decir, uno detrás de otro lo único que pueden observar son las nuca de los compañeros de enfrente, no existe una comunicación directa en donde puedan verse a la cara, por lo tanto, se cae en la dinámica de la reproducción de indicaciones, por tanto, Jolibert y Jacob (2003) establecen que es indispensable la reorganización del mobiliario del salón de clases que brinde un ambiente grato, estimulante, donde los niños sientan la necesidad de comunicarse, que esté al servicio de los aprendizajes organizando mesas y las sillas de acuerdo con la actividad a realizar de manera grupal, colectiva, puesta en común, para entrevistar a alguien, para una función de títeres, etcétera. Esta condición favorece el intercambio comunicativo y resignifica lo que leen y escriben y a reestructurar su aprendizaje con sentido, así como la comunicación.

2) Rincones de la creatividad y expresión escrita

Es indispensable crear rincones dentro del salón de clases que ofrezcan a los estudiantes espacios acogedores, libres, dinámicos, destinados al desarrollo de la creatividad e ingenio a través de diversos roles y temáticas, como el rincón de la casa, de la tienda, de la ciencia, de la escritura, según la necesidad e intereses de los estudiantes (Jolibert y Jacob, 2009). Deberán de ser usados al menos dos veces a la semana, requieren de la disposición en el uso de un tiempo razonable, ya que al concluir se invita a cada estudiante a realizar una presentación exponiendo su experiencia así se encauza, fortalece las diferentes personalidades que conforman el grupo, desarrollando en cada uno las áreas de oportunidad que presentan.

Para el caso de esta intervención, será necesario crear un rincón de expresión escrita, no desde la imposición del docente como una estrategia más, sí no como una necesidad de los estudiantes para comunicarse con los otros expresando ideas, emociones o sentimientos que les permita establecer relaciones afectivas sanas generadas desde sus intereses.

Al inicio del proyecto se seleccionan tres estudiantes que serán los responsables durante todo el ciclo escolar, de manera rotativa se encargarán de seleccionar el espacio que ocupará este rincón, rotularlo, acondicionarlo con diferentes materiales como hojas, cartulinas, lápices, plumas, cajas que sean atractivos para que los niños se acerquen, ocupen estos materiales para escribir ideas, notas, frases, poemas, textos poéticos y enviarlos a sus compañeros. También será necesario que busquen las formas, los medios para integrar nuevos materiales, que sean de interés para generar textos escritos de diferente índole.

La organización del rincón de la expresión escrita en el aula se inicia con un proyecto del año mediante una lluvia de ideas para conocer el funcionamiento, con ello obtener información sobre las asignaturas, actividades recreativas sobre la escritura, informarse de lo que ocurre de manera local, nacional y mundial, satisfacer las necesidades de los proyectos, jugar, invitar a los padres a que lean las producciones de sus hijos, creando ambientes alfabetizadores para muchos niños que no cuentan con estos espacios en casa de expresión. Esta condición permitirá conocer diferentes usos y contextos del lenguaje, ampliar su vocabulario, conocer y usar diferentes recursos de escritura, entre ellos los de uso literarios para producir sus propios textos, lo que incidirá de manera directa con el objeto de estudio de esta intervención.

Cuando los niños hayan adquirido el hábito de acudir al rincón de la expresión escrita porque identifican su función, serán conscientes que es una herramienta que les permite producir textos con diferentes propósitos, será necesario que elaboren los cuadros de recapitulación de los elementos lingüísticos y así los utilicen como ayuda memoria cada vez que lo necesiten, esto les permitirá ampliar los diferentes elementos

de dichos cuadros para la construcción de nuevos textos.

Para apoyar el trabajo que se realiza sobre la Pedagogía por Proyectos, es necesario que la consolidación de las habilidades de lectura y escritura tengan un espacio propio, con materiales específicos que fomenten un lugar activo propicio para la diversión, la búsqueda, la creación, la expresión escrita, en este caso es “La biblioteca de aula”, espacio que debe ser aprovechado como el rincón al que los niños acuden cuando hayan terminado sus tareas o deberes para recreación de estos.

Este espacio debe de incluir materiales como cuentos, novelas, poemas, historietas, canciones, refranes, diccionarios, enciclopedias, catálogos, guías, revistas, periódicos, mapas, atlas, afiches, cajas. También requiere de una atención preferente, permanente por parte de los estudiantes, del profesor para, hacer uso permanente de ella de manera individual o colectiva, establecer un responsable rotativo a lo largo del ciclo escolar, cuidar el material recopilado y renovar de manera constante este material.

Debe de considerarse el espacio que ocupará la biblioteca de aula y verificar algunas condiciones que lo hagan atractivo, cómodo y sea una invitación permanente a hacer uso de este rincón, por ejemplo, se debe tener en cuenta la cantidad suficiente de luz o considerar alfombras y cojines (aunque se puede sustituir por otros recursos que brinden el mismo confort) que inviten al niño a utilizar este recurso de manera permanente.

3) Las paredes como muros de la expresión

Es necesario darle un nuevo sentido a las paredes del aula y por supuesto utilizarlas de manera diferente, generando condiciones que fomenten el desarrollo de las habilidades de leer y escribir, el uso de las paredes debe de ser considerado un lugar privilegiado y de una alta valoración para las producciones de los niños, considerándolas como herramientas fundamentales al servicio de los niños ya que se

vuelven los espacios funcionales en donde ponen de manifiesto la expresión de sus aprendizajes, que con el avance del ciclo escolar van siendo diferentes, es indispensable que estos espacios evolucionen, se transformen y se renueven en función de los contenidos nuevos de aprendizaje. No son exclusivos para la colocación de las producciones de un solo individuo ni de un solo tipo de texto, sino que pueden ser utilizados conforme a las iniciativas de los diferentes actores que intervienen en estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los textos funcionales son todos aquellos que ayudan con su uso diario el buen funcionamiento de las actividades programadas en todo el ciclo escolar orientando y organizando la vida del grupo de manera diaria, semanal, mensual y anualmente.

Entre las principales herramientas de organización Encontramos:

- La primera responsabilidad que debe de adquirir cada uno de los miembros del grupo es la responsabilidad del registro de su propia existencia, esto implica que tenga conciencia del acto educativo del cual es partícipe, por lo que, en lugar de que el docente o un estudiante de manera rutinaria haga el pase de lista en un formato que no conoce y que no les es significativo, se propone “El cuadro de asistencia”, esta herramienta puede ser construida de diversas maneras partiendo de los intereses de los niños donde deciden el formato y la forma en que colocarán su asistencia en el día a día, así puede ser un cuadro en papel rota folio que sea visible para todos y que a partir de una lectura, una película o un tema en el que todos estén de acuerdo puedan diseñar logos o gráficos que los represente a cada uno y que con ello lo coloquen en ese formato para hacerse presente en el aula.
- Otra herramienta que ayuda a darle sentido a la vida académica de los niños es “El cuadro de cumpleaños”, por medio del cual se reconocen y se tienen presentes a cada uno de los individuos que conforman el grupo. De igual manera debe de elaborarse en un portador de textos visible para los niños

colocado en un lugar estratégico para que se cumpla con el propósito de dicha herramienta. En consenso, estudiantes y docente deben de decir cómo realizar el festejo de estas fechas relevantes considerando los insumos, el lugar y la temporalidad, para todos deben de ser la misma igualdad de condiciones.

- Para que todas las actividades encauzadas a la construcción colectiva del aprendizaje es necesario que cada uno de los participantes realice las acciones que le corresponden, sin embargo, es de suma importancia que éstas se visibilicen y estén presentes para que sean cumplidas, de lo contrario se corre el riesgo de que se olviden y con ello mermar u obstaculizar los proyectos definidos, para lo cual se propone la elaboración del “Cuadro de responsabilidades”, que funge como un contrato individual que les recuerda a todos de manera permanente las actividades a realizar en función de las propuestas de trabajo y que permita el desarrollo de las mismas de manera óptima. Seguramente, al inicio de la implementación de esta herramienta habrá quien olvide con mayor o menor frecuencia sus responsabilidades, pero esa es la razón de ser de este instrumento.

También es necesario mencionar que las actividades del cuadro de responsabilidades son rotativas y conforme a la temporalidad de los proyectos a desarrollar.

- Con la misma finalidad de tener presente las actividades propuestas por los estudiantes para integrarlas a los proyectos anuales, mensuales, semanales, se propone la “Lista de proyectos”, que permite darle seguimiento al orden establecido de los proyectos y actividades surgidos al inicio del ciclo escolar, que requieren estar a la vista de todos para atender sus intereses evocados en dichas temáticas. Tiene la misma función, recordar que se ha trabajado, que falta por realizar, así como incluir los proyectos a corto plazo que surgen de las necesidades de esta vida cotidiana.
- La última herramienta pero no menos importante concierne a “Las reglas de la

vida cooperativa”, donde sí se establecen los derechos y deberes de todos y cada uno de los individuos, a partir de los hechos cotidianos al interior del aula se van construyendo una serie de reglas que sirven de ayuda-memoria para reiterar estos compromisos estipulados de manera colectiva que sirven de base para establecer ambientes de aprendizaje pacíficos que garanticen los derechos de todas y todos y normar las conductas, esta herramienta tiene el propósito de generar la autorregulación en los estudiantes. Con el paso de la vida cotidiana, la internalización en los miembros del grupo y la solución a las necesidades, éstas van cambiando y transformándose conforme a esa atención o generación de nuevos conflictos.

También existen algunos textos u objetos que se colocan en las paredes de manera temporal con el propósito de utilizarlos como medios de acercamiento, acceso y construcción del conocimiento, tal es el caso del reloj que permite en primera instancia el acercamiento a las nociones del tiempo y posteriormente el uso de sus elementos como los segundos, minutos y horas para establecer una temporalidad en los sucesos de la vida cotidiana del contexto familiar, escolar y social. Como otra herramienta para el manejo del tiempo, encontramos el uso del calendario que permitirá trabajar los días, las semanas, los meses y el año para ubicarse en un determinado tiempo histórico, como el reconocimiento de diferentes eventos históricos que han tenido algún impacto en la vida individual, colectiva y social de todas y todos. Con el uso del reloj y el calendario se pretende fijar las bases para el trabajo de las observaciones meteorológicas y con ello generar conocimiento empírico y científico sobre los sucesos de la naturaleza.

Existen otros elementos que deben de tenerse presentes como actividades que fomentan el uso de la lengua al interior del aula, estas informaciones que llegan regularmente al curso deben de ponerse a disposición de todos con el fin de conocer su estructura, su propósito comunicativo, las micro y macro habilidades y un modelo de escritura.

Pedagogía por Proyectos es una estrategia encaminada al desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes, por lo que, los textos producidos que surgen como producto de la organización de su pensamiento de las y los estudiantes deben de considerarse con una valorización especial para todos, ya que es una manifestación de la consolidación, fortalecimiento, desarrollo y práctica de estas habilidades, en este sentido, deben de valorarse sin una categorización que incluya “los mejores”. Las producciones pueden ser individuales o colectivas y de acuerdo con el momento de trabajo pueden ser historietas, chistes, cuentos, poemas, informes, etc. De acuerdo con el espacio disponible y la oportunidad de tiempo pueden quedarse en la pared el tiempo que se estime necesario para su presentación ante los demás, sin embargo, es necesario e imprescindible que de manera constante se estén colocando diversos textos que coadyuven al conocimiento de la tipología de textos. Los textos que se van cambiando de las paredes no deben de desecharse, por el contrario, deberán destinarse a un fichero o una carpeta para su consulta en caso necesario o para realizar una retrospectiva de la evolución en la consolidación de estas habilidades.

Uno de los fines de las paredes textualizadas es la colocación de las producciones que implican la primera escritura, segunda, tercera y el número de veces que sea necesario así como la obra maestra con el propósito de que los estudiantes recurran a estos textos para recordar el proceso o camino que siguieron para la construcción de dicho texto, en este sentido se vuelve “La pared de la metacognición” porque es una herramienta que ayuda a los niños a tener presente dicho proceso eso, utilizarlo las veces que sea necesario hasta apropiarse de él y volverse un experto.

Los textos funcionales son todos aquellos de uso diario que son considerados para el buen funcionamiento del curso y que permiten organizar la vida del grupo. Además de los que ya mencionamos con anterioridad, también se encuentran los siguientes:

- *Diario mural:* Ante la necesidad de generar que los niños adquieran el hábito de estar informados se establece “El diario mural” como un espacio específico y determinado para que los estudiantes lo utilicen como un medio de comunicación

en el que puedan colocar diferentes tipos de textos como noticias, recetas, chistes, invitaciones, afiches, convocatorias, etc. Son los propios estudiantes quiénes a través de diálogos y acuerdos establecen el tipo de material que formará parte de este espacio para así colocar la información de mayor interés a través de pegar recortes, textos producidos, dibujos, historietas, etc. Este espacio está a cargo de un estudiante o pareja responsable que deberá verificar que los materiales colocados correspondan a los acuerdos establecidos.

- *Textos producidos por los niños:* Con la puesta en marcha de los diferentes proyectos a lo largo del curso o del surgimiento espontáneo de las necesidades, se generan textos producidos por los estudiantes de manera individual o grupal, que deben de ser socializados con el propósito de difundir o dar a conocer los escritos de todos y no solo de “los mejores”.
- *Textos ligados al aprendizaje:* Para concretizar los aprendizajes es necesario incluir textos que sean interrogados para tener claridad en la estructura lingüística y con ello producir textos, su uso debe de ser permanente tanto para la interrogación como para la producción de diferentes tipos. Algunos de ellos son: las siluetas de distintos tipos de textos, sistema de los tiempos en un cuento, marcas del plural, palabras que empiezan con la misma letra, etc.
- *Textos para la comunidad:* Es importante considerar que, aunque la mayoría de las actividades se realizan al interior del aula no significa que sea un espacio hermético o aislado del exterior, por lo que, se genera la necesidad de comunicarse con este otro ambiente, así que es necesario establecer los medios con los que se podrá establecer el diálogo a través de recursos escritos o impresos como fotografías, invitaciones, propagandas, cartas, álbumes, anuarios, monografías, folletos, etc. Los escritos siempre deben estar basados bajo el propósito comunicativo de informar, solicitar, agradecer, difundir, invitar, promover, intercambiar, convocar, argumentar, etc. Es necesario considerar que todos estos textos que se utilizan para el intercambio o expresión de ideas van

primero en un papel especial y luego son archivados en carpetas especiales.

4) Una pedagogía por Proyectos

En palabras de Jolibert y Sraïki (2014) “los proyectos nacen de la necesidad que surge de la vida diaria del curso o de la escuela, las propuestas pueden ser formuladas por los estudiantes o por el profesor”.

En este sentido surgirán muchas interrogantes para el docente, desde cómo cederles el poder de decisión hasta las propuestas de trabajo, cómo encauzarlos hacia ese trabajo de autonomía y cómo desplegar sus potencialidades cuando son ellos quienes deciden qué y cómo aprender, sin embargo, es aquí cuando se apuesta todo a la estrategia de Pedagogía por Proyectos, ya que es un medio para responder a sus necesidades dándole un sentido y un significado a todo lo que se hace en el aula, organizando y jerarquizando el trabajo escolar para definir acciones, tomar acuerdos, establecer responsables, planificar actividades, lo que les permite a los compañeros tomar sus propias decisiones y que a su vez las asuman con responsabilidad así como evaluarlas; es una línea de trabajo que implica la intervención de todos y cada uno de los integrantes lo que implica establecer un trabajo cooperativo fortaleciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima y con ello dar la apertura hacia la familia, el barrio y la comunidad.

Los proyectos nacen de la necesidad que surgen de la vida diaria del curso o de la escuela, las propuestas pueden ser formuladas por los estudiantes o por el profesor, esta acción hace que los niños reconozcan que la escuela es un lugar privilegiado donde se atienden sus intereses y con ello se generan los aprendizajes significativos, cuando el docente deja el protagonismo así como la decisión de qué y cómo aprenden, dejan de ver al maestro como el único con conocimiento y lo visualizan como una persona facilitadora del aprendizaje así mismo, al momento en que todos hacen aportaciones a la construcción del conocimiento se reconocen como pares.

Como cualquier estrategia de intervención es necesario conocer los pasos a seguir durante su implementación, es indiscutible que como cualquier “novato en algo nuevo” surgirán dudas, pero entre más se ponga en práctica más será la pericia que se adquiera para convertirse en experiencia y a su vez en aprendizaje y que permitirá que en nuevas experiencias de implementación se desarrolle de manera natural.

En este caso para la organización de un proyecto en la práctica del salón de clases es necesario iniciar con pregunta abierta “¿Qué vamos a hacer juntos este año, semestre, mes o semana?” así como preparar un espacio en el que todos puedan observarse cara a cara y que a través de una lluvia de ideas manifiesten sus propuestas para que a través del diálogo discutan las ideas propuestas y establezcan el listado de proyectos a trabajar.

Para considerar todas las propuestas que establecen las y los niños es necesario contar con papel o grafos y plumones o pizarrón y tiza en las que se registren los acuerdos logrados, las tareas, los responsables, los tiempos, los insumos, etc. Es necesario que si se utiliza el pizarrón y la tiza para realizar el listado posteriormente se traslade al papel para tenerlo presente y no se deje al olvido de igual manera plasmarlo por escrito servirá como contrato para organizar y evaluar las tareas realizadas. El establecimiento de un contrato debe de ser claro y explícito pues es la herramienta que permitirá organizar las tareas las responsabilidades y los tiempos.

Si existiera un empate entre las propuestas, los estudiantes tendrían que argumentar, justificar y convencerlos a través de diversos medios al grupo la importancia de iniciar con su propuesta. Es necesario que se considere previo a la primera sesión una planificación en donde se considere que cada participante reflexione de manera personal antes de proponer o discutir y contar con los argumentos necesarios para así tomar decisiones colectivas sólidas.

Durante la realización del proyecto es importante realizar evaluaciones permanentes con como una forma de valorar los avances y las dificultades que se enfrentan y en

caso de ser necesario establecer nuevas decisiones para la consecución del propósito del proyecto (ver figura 12).

Figura 12. Proyecto colectivo

Proyecto Colectivo		
De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2014), es la construcción de actividades, derivadas de las propuestas que los estudiantes hacen cuando el docente “lanza” la pregunta abierta ¿Qué vamos a hacer juntos este año, este bimestre, este mes, etc.?, con el propósito de atender los intereses de éstos y deciden qué quieren aprender. En este sentido, se establecen las herramientas para la planificación de proyectos en las que se organizan y definen las actividades a realizar por todos los miembros del grupo y las responsabilidades que cada uno adquiere, se establece el tiempo de realización para cada actividad, los materiales y recursos a utilizar. Estas decisiones las toman el docente mediador y los estudiantes del grupo. Cuando se han tomado las decisiones conjuntamente, se han planeado las actividades el espacio y el tiempo, se realiza la construcción de los proyectos de acción, aprendizaje global y desarrollo de capacidades específicas, deben de considerarse las siguientes características:		
PROYECTO DE ACCIÓN	PROYECTO GLOBAL DE APRENDIZAJE	PROYECTO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS
Son las actividades complejas orientadas a la consecución de un objetivo preciso de cierta amplitud donde proveen de situaciones de aprendizaje a los estudiantes que impactan en diferentes áreas de los programas oficiales. En el Proyecto de Acción se considera la construcción y consolidación de competencias en los estudiantes al término de un tiempo, generalmente de un ciclo, lo que permite al docente tomar el camino recorrido para planificar las nuevas competencias a adquirir.	El docente a través de su función mediadora pone al alcance de los niños como objetivo de trabajo sobre un tiempo establecido, los contenidos de los programas oficiales. Estos proyectos se elaboran de manera sucesiva y en función de la planificación de aprendizaje razonadas y de las prioridades de los aprendizajes sin dejar de lado, que en todo momento los proyectos están diseñados para que los estudiantes construyan competencias.	Cuando se tiene definido el proyecto a realizar, se establecen las competencias específicas en las áreas o asignaturas de los programas oficiales de estudio que los estudiantes deben de adquirir. Éstas son específicas y concretas y de acuerdo con la pericia del docente mediador y con la puesta en marcha de estos proyectos, que se precisan cada vez más. La evaluación de las competencias construidas o que se están construyendo es objeto de una reflexión metacognitiva, sistemática que se realiza junto con los estudiantes tanto a nivel colectivo como a nivel individual, es de vital importancia tener presente que cada estudiante tendrá diferente grado de adquisición de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje.

Fuentes: Elaboración propia con apoyo de Jolibert (2014)

a) Tipos de proyectos

Para atender los intereses de los estudiantes, la estrategia didáctica PpP propone el trabajo a partir de diferentes proyectos, se clasifican con base en el tiempo de trabajo

o de acuerdo con las necesidades, se estructuran de la siguiente manera:

Proyecto anual. este proyecto se realiza sólo una vez durante el ciclo escolar y es al inicio dónde se conversa con los estudiantes para establecer las diferentes actividades que quieren realizar durante todo el año en donde se incluyen los contenidos de las diferentes áreas. A través de una lluvia de ideas, los estudiantes expresan sus intereses y se registran en un papelógrafo para tenerlas a las vista y presentes durante todo el año para recordarles de manera permanente a los estudiantes las propuestas de trabajo y el orden en las que se eligieron, el docente también contribuye aportando ideas, particularmente insertando los aprendizajes de los programas oficiales y la construcción de competencias de acuerdo con el nivel y grado.

Proyectos a mediano plazo: pueden ser proyectos de cursos o proyectos de escuela que pueden surgir de forma espontánea de acuerdo con la necesidad del curso o con las necesidades de los estudiantes, pero también pueden ser extraídos del proyecto anual, es aquí donde se integra las áreas de conocimiento específico que están encaminadas a la consolidación de los aprendizajes donde se establece que en la lectura y la escritura estén incluidas, se desarrollen y estén al servicio de las actividades proyectadas.

Proyectos a corto plazo: estos proyectos surgen de la vida cotidiana y de las conversaciones entre los estudiantes y profesores en las cuales se expresan y escuchan intereses y necesidades del momento, los cuales se diseñan con el propósito de resolverlos o dar atención a sus intereses.

Cualquier proyecto que se trabaje desde una asignatura específica o aún los más generales siempre proporciona distintos tipos de situaciones de uso y aprendizaje del lenguaje tanto en la comunicación oral como en la lectura y en la producción de textos, es por ello que desde esta pedagogía todos son recursos que brindan oportunidades para el trabajo con la enseñanza de la lengua.

5) Vida Cooperativa

Para realizar los proyectos, es necesario dejar la individualidad y el protagonismo tanto en los estudiantes como en el docente y estimular una vida cooperativa, donde se reconozcan las habilidades, actitudes, capacidades y aprendizajes que cada uno posea como parte de un grupo, pero esenciales como aportaciones para construir en colectivo tomando decisiones de cara a la incertidumbre (Bransford, 1999, p. 11); el respeto a las características de cada individuo debe de ser la base para generar ambientes gratos, alentadores y motivadores del aprendizaje y la convivencia pero que al mismo tiempo facilite la autodisciplina.

La finalidad es desarrollar personalidades sólidas, flexibles, solidarias, empáticas y autogestivas. Estos elementos contribuyen al trabajo sobre la formación docente en el desarrollo de la producción escrita en estudiantes de nivel primaria, pues es una propuesta que trasciende y que puede ser aplicada en cualquier contexto haciendo las adecuaciones pertinentes de acuerdo con las características de la población estudiantil. De acuerdo con Teberosky (1996, p. 60) “la práctica educativa ha orientado sus propuestas de cambio hacia actividades de leer y escribir cada vez más sociales, sin abandonar los objetivos escolares de la escritura literaria”, reafirmando la función social y liberadora de la escuela, resignificando las relaciones entre los actores que constituyen la enseñanza y el aprendizaje, “a la que no se llega por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella”, (Freire, 1972, p. 26), para disminuir la existencia de las diferencias sociales y económicas en las cuales los individuos están inmersos.

De acuerdo con las investigaciones actuales respecto a la cognición y el cerebro, es importante generar la interacción entre compañeros para promover el aprendizaje activo, crear una cultura así como una comunidad en el entorno escolar, enseñando tanto nuevas habilidades como formas de trabajo en el aula-escuela, por lo que, el medio más eficaz es a través del aprendizaje colaborativo, el cual señala Barkley (2007) “consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos para compartir

equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados del aprendizaje previsto”.

En el ámbito educativo, el aprendizaje colaborativo es una herramienta pedagógica importante para mejorar las capacidades cognitivas, puesto que el tipo de interacción que promueve resulta esencial para el aprendizaje, al igual que para el desarrollo intelectual, mejorando las habilidades de resolución de problemas, comunicación y confianza; fomentando la interacción social, la creatividad y el compromiso.

La colaboración es la característica que permite a los participantes del grupo a asumir sus compromisos, trabajar activamente en conjunto para alcanzar los objetivos señalados, a la que se suma la característica de una enseñanza significativa, es decir, todas las actividades que se desarrollen dentro del grupo deben incrementar los conocimientos o profundizar en la comprensión de currículo de la asignatura, creando significados y procesos que enriquece su aprendizaje, fundamentado en el constructivismo social donde el saber se produce a través del consenso conversando entre personas, en este caso el docente no supervisa el aprendizaje sino se convierte en parte de la comunidad que busca el saber.

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2014), se debe de establecer un contrato de aprendizaje de manera grupal en donde se determinen las normas, el grupo lo tome y lo haga suyo para que asuma las responsabilidades y exigencias en su cumplimiento. Estimular la vida cooperativa para que los estudiantes la aprendan no es una tarea fácil que se pueda conseguir en un corto tiempo, por el contrario requiere que el profesor tenga claridad en la estrategia de cambio en donde se incluyen dinámicas para que los estudiantes se conozcan entre sí ya que esto contribuirá al logro del proyecto establecido, que participen en la organización del aula de clases, que tomen decisiones sobre las propias clases que se establezcan, repartan y asuman las responsabilidades así como participen en la evaluación de las mismas.

Lograr que la vida cooperativa sea efectiva requiere del funcionamiento regular del

consejo de curso, actividad que reúne a todos los estudiantes y al profesor con la planificación de las actividades programadas y su sesión de evaluación en la cual se aborden cuestiones como la valoración del trabajo realizado durante la semana, el funcionamiento de los proyectos, el desempeño de los grupos de trabajo, el establecimiento de las relaciones, el cumplimiento de las responsabilidades y la resolución de conflictos. Con esto se busca que poco a poco se mejoren las condiciones de trabajo y se establezcan climas de confianza y seguridad para el desempeño de las actividades de los niños.

Cuando en conjunto se establecen y se construyen las normas que rigen la convivencia en el aula basadas en las experiencias que se han suscitado en este medio, la disciplina adquiere un significado distinto a lo tradicional En el que las reglas se aceptan y se respetan, así como la aceptación y el cumplimiento de las sanciones que el grupo acordó de forma natural cuando alguien las violente.

6) Concepción de la lectura desde Pedagogía por Proyectos

Es importante establecer que los procesos que se dan por automatización en la decodificación/codificación que implican el aprendizaje de la lectura y escritura no implica en ningún nivel el acceso a la comprensión y mucho menos los procesos de reflexión metacognitivos que ayuden a la comprensión global de los textos interrogados.

También es necesario mencionar que mientras un texto no surja de la necesidad de la resolución de un problema, podría revisarse sin mayor problema pero no tendría el efecto que se busca en la comprensión de la que se ha hablado y por ende el aprendizaje no será significativo, el docente debe de buscar el punto medio para intervenir y presentarles a los estudiantes los textos que contextualizados resuelvan los desafíos que surjan de estas necesidades, por otro lado, también le corresponde otorgarle las herramientas, medios y apoyos que le permitan acceder a la construcción global del texto ya que de inicio los estudiantes no cuentan con éstas

y que son necesarias para superar los obstáculos culturales, lingüísticos, cognitivos ya sea de manera individual o todos juntos, sin embargo con la planeación de las actividades en sus tres momentos, se espera que construyan las competencias necesarias para desarrollar la comprensión de textos.

En este sentido, definimos “El módulo de Interrogación de Textos” como una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la construcción y comprensión global de un texto determinado en el marco de un proyecto real, a continuación, se describen sus etapas (ver figura 13).

Figura 13. Módulo de interrogación de textos

Niños como lectores de textos: Módulo de Interrogación de Textos	
1. Preparación para el encuentro con el texto: elaboración del proyecto	De acuerdo con las necesidades que se establezcan en el proyecto de aprendizaje se desprenden y se generan actividades para interrogar un texto el cual representa un verdadero desafío porque implica que los estudiantes movilicen sus saberes, se vean involucrados de manera activa cognitivamente. Todas las experiencias que se tengan desde el primer texto interrogado ayudará a que en las posteriores reactive los conocimientos en función de los obstáculos que necesite superar desde su propia actividad del lector hasta las características lingüísticas que se le presenten. Las actividades presentadas deben de estar basadas en la realización de tareas que le permitan movilizar las estrategias de manera eficiente que le permitan comprender los textos interrogados para que desde el primer momento puedan identificar las acciones que les corresponden realizar y los alcances a los que deben de llegar. De todas las ideas que emanen de los estudiantes para articular un significado argumentado y coherente y a su vez cada uno de éstos debe identificar y explicar qué estrategias ha utilizado durante el camino recorrido para la consecución del sentido del texto y para ocuparlas de manera posterior cuando necesites recurrir a ellas. Una vez que se han construido herramientas y se han utilizado estrategias es importante que se relacionen con nuevas situaciones de aprendizaje y nuevas experiencias con el propósito de potenciar su funcionamiento.
2. Construcción de la comprensión del texto	Esta actividad debe de encontrar el mensaje del texto a partir de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones recurriendo al escrito por parte de las ideas expresadas de los niños, aquí la postura del docente no consiste en validar las proposiciones sino señalar las contradicciones, recoger las informaciones y argumentaciones que apunten al constructor del texto, por lo que, cada vez que sea importante provocar la reflexión meta cognitiva y controlar la calidad de la comprensión el docente tendrá que tener la capacidad de dirigir, estructurar o retomar ideas que expondrá a través de preguntas.

	Para arribar a la idea completa del texto con un sentido es indispensable que se retomen todas las propuestas emitidas y discutidas para dar lugar a la idea general que puede ir nuevamente desde la lectura o relectura individual y silenciosa hasta una lectura oral por parte del docente. Implica realizar una recapitulación de lo aprendido por un lado sobre los comportamientos del lector y por otro sobre el escrito mismo; cada niño deberá de realizar un balance para establecer las estrategias más eficaces referentes a la lectura, las nuevas estrategias que descubrió en tomo de otros, qué obstáculos se encontró y qué fue lo que ayudó a superarlos. los hallazgos deben de analizarse de manera conjunta para analizar los nuevos aspectos del código escrito, así como las formas en que el autor las utiliza tanto en los desafíos como en la forma del texto.
3. Sistematización metacognitiva y metalingüística	Durante la interrogación de textos se elaboran herramientas de sistematización que ayuden a los estudiantes a tener nuevas experiencias con los textos y a tener presentes cuáles son las estrategias más eficientes pero sobre todo a que estas herramientas sean elaboradas por los niños para sistematizarlas y ocuparlas posteriormente, éstas pueden ser: la silueta de un texto, cuadros recapitulativos, ficheros de conjugación, un diccionario ortográfico chupe y todas aquellas que surjan para la resolución de un problema. Lo más importante es que estas herramientas deben de ir sobre “La pared de las herramientas” así como en “Los cuadernos de hallazgos de lectura y en producción de escritos” para ser consultadas de manera continua. Una herramienta indispensable es el “Cuaderno de textos” En donde se pegan los textos consultados y su propósito es el de memoria colectiva que permite la consulta rápida y personal, convertidos en herramientas para leer o escribir. Es indispensable que estas herramientas sean construidas con los niños y para ellos, no lanzadas de improviso por el docente. Sean concebidas siempre como ayuda para la comprensión o la producción de textos y no como reglas para aprender de memoria. Sean producto de la reflexión y de las herramientas que sean juzgado necesarias y pertinentes en el curso de la sesión de interrogación de textos. Se consideren como un nivel de profundización de las competencias, estrategias y procedimientos en relación con el programa del año escolar. Finalmente, sean evolutivas y siempre susceptibles de modificaciones o afinaciones según los nuevos descubrimientos. Desde esta perspectiva, la sesión de interrogación de textos debe de ser considerada para el docente un momento de observación que le permitirá identificar los indicios o procesos descubiertos, pero no todavía automatizados y con ello establecer actividades personalizadas de entrenamiento o refuerzo que le ayudará poco a poco a superar obstáculos en las siguientes actividades y experiencias con otros textos.

Fuentes: Elaboración propia con apoyo de Jolibert

a) El docente, mediador experto

El docente desde su función tiene una participación específica en los 3 momentos antes mencionados respecto a la interrogación de textos, determinando las actividades que le corresponden a él para que a su vez permita al estudiante realizar ciertas actividades que le ayudarán a la construcción de la idea global del texto interrogado por lo que, las actividades deben de estar deliberadamente diseñadas para utilizar estrategias ya trabajadas o construir nuevas de acuerdo con los problemas que tengan que resolver.

Es fundamental que el docente esté familiarizado con la estrategia didáctica de interrogación y utilizarla para la consecución de los proyectos de trabajo, identificar los obstáculos que los estudiantes pueden presentar y los puntos de apoyo para superar éstos. Otro punto, es el de considerar y definir el grado de exigencia sobre el tratamiento de la información y el escrito mismo Para que con ello se puedan alcanzar los fines del desafío y con ello la consolidación de competencias.

También es necesario que el docente haga una recapitulación de las herramientas que se utilizaron durante la clase para así considerarlas en otro momento verificando la concordancia entre el texto y el proyecto de aprendizaje. finalmente es necesario estructurar la clase de acuerdo con el texto interrogado, elegir cuál será el formato de presentación más pertinente y determinar los espacios y soportes necesarios.

Una última consideración para estos textos es que deben representar un desafío en su contenido y no sencillo que faciliten el acceso al manejo de su información, debe de considerarse la experiencia que se ha tenido con otros textos y presentar textos que impliquen nuevas experiencias y nuevos desafíos.

7) Concepción de la escritura desde Pedagogía por Proyectos

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2014), el módulo de aprendizaje de escritura se

considera como:

Una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado en el marco de un proyecto real, además está enfocada a la resolución de problemas que enfrenta al estudiante a la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar los obstáculos que encuentre. Dependiendo del nivel de competencia que cada estudiante tenga consolidado, con apoyo del docente y de sus compañeros deberá adquirir conciencia en los procesos que utiliza para producir un texto pertinente, lo más acabado posible y elaborar una estrategia y herramientas reutilizables en otras situaciones.

El modelo está compuesto de la siguiente manera (ver figura 14):

Figura 14. Módulo de escritura

Niños como productores de textos: Módulo de escritura	
1. Preparación para la producción del texto	Es importante que la tarea encomendada esté construida a partir de una asociación con las experiencias anteriores, saberes potenciales relativos al funcionamiento o la organización de los textos, cuando se enfrenten a una nueva experiencia será motivo de reavivar, de revisar los conocimientos lingüísticos, las representaciones textuales, las características estructurales que ha trabajado a partir de los textos anteriores. La construcción de estos escritos deberá apoyarse sobre la reflexión de los conceptos lingüísticos y la situación comunicativa escrita, el objetivo del escrito, el desafío de la producción y el contenido del texto por producir. El estudiante enfrenta una doble complejidad: la del texto y la que es propia de la actividad cognitiva de escritura, ya que requiere de competencias lingüísticas, cognitivas y metacognitivas. Como parte de este apartado es que a partir de la planificación, administración y control de su tarea elaborará la primera representación de su escrito.
2. Gestión de la actividad de producción del texto	En el módulo de escritura cada texto pasa por diferentes momentos así en el primero se realizan redefiniciones parciales de la tarea de escritura, de las nuevas obligaciones de la producción con el propósito de profundizar y estructurar los procesos mentales que le permitirán al estudiante la autonomía intelectual, la experiencia con la producción de un texto en contexto de comunicación real. En el siguiente momento se realizarán reescrituras parciales sucesivas centrándose en el nivel de análisis de un fragmento de texto para incorporar nuevas informaciones o quitar elementos no sustanciales, utilizar la lengua de manera adecuada e intencional a efecto de conseguir el propósito comunicativo, cada estudiante va revisando de manera individual su producción a partir de las revisiones realizadas de manera colectiva ya que en conjunto se revisan elementos como la silueta, subtítulos y elementos lingüísticos, lexicales u ortografía. Al término de varios procesos de relectura y reescritura el aprendiz reconsidera su texto desde el punto de vista del lector considerando los aciertos, los errores y las necesidades a incorporar o eliminar hasta obtener la maqueta” que es la última etapa antes del trabajo final, la cual ya contiene la silueta del texto sobre la cual se hace la última revisión ortográfica para concluir con su lectura por sus compañeros y/o por el docente y realizar las últimas mejoras en caso de ser necesario. Una vez realizadas todas estas acciones se alcanza lo que se denomina “obra maestra”.

	Cuando se obtiene la producción final y dependiendo del tipo de texto que se ha producido es importante que se distribuya o se entregue puede ser a partir de una pared texturizada, un rincón y es importante que sea el propio niño quien se ocupe de ello y no el docente.
3. Sistematización metacognitiva y metalingüística	En esta fase cada estudiante hace una recapitulación sobre las estrategias utilizadas, los procesos mentales, los obstáculos encontrados y cómo lo superó, así como el tipo de escrito que ha desarrollado para tenerlo presente en futuras experiencias, también cada niño hace un balance personal sobre lo que aprendió, las estrategias más eficaces para su producción y características lingüísticas trabajadas. En este módulo también es importante crear herramientas que servirán de referencia para los estudiantes en sus futuras producciones en dónde se identifiquen y sistematicen las estrategias eficientes y observaciones sobre la lengua considerados como nuevos aspectos del código escrito. El módulo de escritura debe de considerarse privilegiado para conocer mejor a sus estudiantes, considerar las observaciones y los hallazgos encontrados para generar actividades que refuercen las competencias construidas de manera personalizada y puedan responder a la construcción de otros textos, es necesario comprender que no por haber terminado la actividad conforme al proyecto establecido se consiguieron todas las competencias, sino que se debe de enfrentar a los niños a nuevas experiencias con otros textos.

Fuentes: Elaboración propia con apoyo de Jolibert

8) Concepción de la Oralidad desde Pedagogía por Proyectos

Otro de los paradigmas que tenemos que romper es el hecho de que en la enseñanza mecánica los niños siempre permanecen sentados y callados en espera de las indicaciones que el docente les dé para la elaboración de los trabajos por una pedagogía en la que los niños soliciten y hagan uso de la palabra para escucharse y ser escuchados, tomen la iniciativa en las propuestas de trabajo y tengan presente que no hay la necesidad de gritar ya que sus ideas serán escuchadas y consideradas en las decisiones que concierne a la vida del colectivo.

En este sentido y desde la pedagogía por proyectos, la comunicación oral adquiere una relevancia fundamental ya que es la herramienta fundamental de los estudiantes para proponer, discutir, argumentar, contra argumentar, relacionar y desarrollar las acciones y tareas que conlleva la realización de los proyectos, de esta manera se propicia una comunicación oral auténtica que permite la alternancia de los papeles entre los que hablan y los que escuchan, se da en un contexto real en el que hablar y

argumentar es un desafío real, las relaciones intrapersonales entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-docente se llevan a cabo bajo el enfoque de respeto a la opinión de los otros.

Se comparte una visión afectiva, de poder compartido que implica la toma de decisiones a partir de la negociación, el consenso, los acuerdos establecidos quedan registrados en un contrato individual y colectivo, asimismo se procura un ambiente en el que los niños se reconocen como iguales, no existen restricciones culturales y sociales que determinen o soslayen las formas de hablar en cada uno de los participantes, en este sentido el papel del profesor es facilitar contextos seguros para que se puedan expresar.

De todas las actividades que se realizan como parte de los procesos desde la creación, la implementación y hasta la evaluación de los proyectos propicia que las actividades se desarrollen de manera cooperativa, pues es a través de los consensos que se organizan las actividades, se establecen las reglas de convivencia así como los derechos y deberes y con base en las tareas programadas en los que administran su espacio, su tiempo y sus recursos, es decir, asumen sus responsabilidades comprometiéndose de manera individual y con el colectivo y evaluando las tareas en ambos ámbitos.

9) Niveles lingüísticos

La actividad de sistematización metalingüística consiste en que el lector/productor tome en cuenta los elementos lingüísticos (contexto, superestructura y microestructura textual) que funcionan como conjunto para el tratamiento del texto. La dimensión metacognitiva consiste en el uso de alguna modalidad según la cual el lector/productor trate o reúna las informaciones transmitidas por los textos (Jolibert y Sraïki, 2014). Ambas dimensiones se relacionan con estrategias didácticas para comprender y producir con los siete niveles lingüísticos, los cuales se enuncian a continuación (ver figura 15):

Figura 15. Niveles lingüísticos

Nivel lingüístico		Idea
Nivel del Contexto general del texto	Nivel 1. Del contexto situacional en un texto	La noción de contexto: Implica presentarles la idea general del texto y no de una o unas palabras en específico, recordando que se trata de construir el sentido global de un texto para compartir o para comprender.
	Nivel 2. Distintos contextos culturales o contextos lejanos	Principales elementos decisivos de la situación de comunicación: es necesario tener en cuenta al emisor, destinatario, propósito, desafío y objeto del mensaje para estructurar el texto y que cumpla con el propósito comunicativo.
Nivel del texto en su conjunto	Nivel 3. Tipos de escritos leídos y producidos	Tipos de textos: con base en sus intereses y necesidades es necesario que el docente a través de la pericia como mediador integre a las actividades de los diferentes proyectos textos con los que se están comunicando actualmente los miembros de la sociedad, que puede ir desde los textos funcionales hasta los textos de ficción o literarios.
	Nivel 4. De la superestructura de los textos	Superestructura del texto: en este nivel se considera la silueta del texto, así como la articulación de sus diferentes elementos de acuerdo con el tipo de texto, los momentos o elementos y el propósito comunicativo de acuerdo con el problema a resolver ya sea narrando a través de un cuento, solicitando a través de una carta o informando a través de una noticia.
	Nivel 5. De la coherencia del discurso y la cohesión del texto	Principales conceptos de lingüística textual: Se hace referencia a la globalidad del texto ubicando la manifestación particular del autor, es decir, si el texto está escrito en primera o tercera persona, la utilización de los tiempos verbales para narrar, las referencias de los lugares, la subjetividad a través de adjetivos, adverbios, etc., uso de pronombres, uso de nexos, temas semánticos, etc.
Nivel de las frases	Nivel 6. De las frases	Lingüística de la frase: a partir de los hallazgos y huellas detectadas en el manejo de los textos se hace un análisis de las frases referente a la concordancia de número y género y desinencias verbales, el uso del vocabulario de acuerdo con el tipo de texto y el contexto, el uso de la ortografía y el significado global.
Nivel de la palabra y de las microestructuras que las constituyen	Nivel 7. De la palabra y de las microestructuras que lo constituyen	Palabras y microestructuras que la constituyen: para la lectura hace referencia a la identificación de palabras que sean conocidas o que hayan sido analizadas y también al trabajo con palabras nuevas que puedan ser leídas a partir de las letras o sílabas que las componen, al uso de minúsculas y mayúsculas y a las combinaciones de letras consonánticas

Fuente: Elaboración con base en Jolibert y Sraïki, 2014:187-255

El uso de los 7 niveles lingüísticos no implica que los textos sean analizados o elaborados a partir de éstos ya que implicaría el trabajo mecánico de estos niveles y no la globalidad de los textos por lo que es necesario detectar las huellas que son

claves fundamentales para el trabajo de los módulos de interrogación de textos y de producción de textos.

Esta sección resume los aportes teóricos, metodológicos y didácticos que sustentan la construcción del Diseño de Intervención, tomando en cuenta los resultados del diagnóstico específico, planteamientos del problema, preguntas de investigación y supuestos teóricos para atender el problema detectado en el objeto de estudio.

10) Evaluación en Pedagogía por Proyectos

Para esta investigación, desde el ámbito educativo, la evaluación es un factor importante a considerar tanto en los estudiantes como en el docente para verificar que las capacidades, los propósitos y los indicadores construidos se hayan alcanzado en alguna medida, lo que implica valorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza alcanzados que permita establecer la realidad actual en el aula.

Es necesario desde el ámbito cualitativo determinar a través de una serie de indicadores la concreción de conocimientos, habilidades, procedimientos actitudes y valores el desempeño académico de cada sujeto, por lo tanto, la evaluación se integra tanto al proceso de aprendizaje como de enseñanza, lo que es indispensable para anclar el nuevo conocimiento al que ya poseen los individuos, al mismo tiempo que se observa el progreso en la construcción que cada uno hace de éste.

Casanova (1998), establece que en la escuela la evaluación que se aplica tanto en los procesos de enseñanza como aprendizaje se da de manera sistemática que permita obtener datos del desempeño de cada estudiante donde la información se utilice para conocer la situación académica de cada individuo, por lo que es necesario diseñar listas estimativas, escalas de apreciación, y rúbricas que fomenten la evaluación formativa. Estos instrumentos están diseñados en una serie de indicadores con diferentes escalas de apreciación (numérica, literal, gráfica o descriptiva), que permita observar con precisión el desarrollo de las capacidades (Malagón, 2012).

De acuerdo con Malagón (2012), los niveles de logro corresponden a la evaluación educativa edades que permite valorar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje en los diferentes rubros como son: el conceptual, la formación de la persona considerando actitudes, valores, normas, habilidades o procedimientos.

Siguiendo la propuesta que hace Jolibert y Sraïki (2014: 283) desde PpP, “la función de la evaluación es responsabilidad de cada estudiante que le implique reunir elementos que demuestren el aprendizaje que va construyendo en función de las finalidades compartidas, formadoras y sumarias”. Así, se tiene en cuenta que en la evaluación formativa intervienen todos los participantes como lo son los niños en conjunto con el docente, a diferencia de la evaluación sumativa en la que recae la responsabilidad exclusivamente en el docente que hace una valoración del desempeño de cada estudiante dando cuenta de sus avances a los padres de familia o a las autoridades.

Para concluir este capítulo y analizadas las bases metodológicas, teóricas y didácticas en las que se fundamenta esta intervención pedagógica atendiendo al OE que se determinó desde el DE sobre la producción de textos literarios, es momento de pasar al siguiente capítulo con el que se construye la Propuesta de Intervención para dar atención al planteamiento del problema, así como a las preguntas de indagación, donde se pondrán más que a prueba los supuestos teóricos.

IV. ESCRIBIR NO SOLO ES DE GRANDES, ¡LOS NIÑOS TAMBIÉN PUEDEN!, PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS.

“Una pedagogía por proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias”. (Jolibert y Sraïki, 2009).

En este capítulo se presenta el diseño de la Propuesta de Intervención, la descripción de los participantes, así como la caracterización del espacio en donde se desarrollaron las actividades. Con la propuesta, se establece el diseño de los propósitos tanto general como particulares, las razones que justifican la intervención en donde se enmarca los sustentos desde la Nueva Escuela Mexicana. También se incluyen las fases de la intervención, la descripción y el desarrollo.

Las fases referentes a la construcción de este proyecto están fundamentadas en la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, desde la actuación del docente investigador desde su papel mediador entre el conocimiento, las actividades, los estudiantes, explicando el diseño de la intervención a través de las secuencias didácticas, los recursos, los tiempos y espacios de trabajo.

Finalmente, en este apartado también se incluyen las capacidades a desarrollar y consolidar por los estudiantes, así como los instrumentos que se utilizaron para el seguimiento de los aprendizajes y la evaluación desde un enfoque formativo (Álvarez, 1995).

A. Elementos metodológicos de la intervención y la indagación

En el diseño de la intervención es necesario describir a los estudiantes que conforman el grupo de trabajo, para los que se diseñó la propuesta de intervención, también es conveniente incluir una descripción del espacio donde se realizarán las actividades, secuencias de actividades didácticas; estos rubros son los elementos metodológicos que se describirán con mayor claridad en las siguientes líneas.

1. La escritura toca a la puerta...el grupo de sexto D

Aunque en el Capítulo II existe una mayor referencia sobre los participantes y sabiendo que de manera natural los estudiantes están implícitos de manera tácita en todo el documento de investigación, propuesta de intervención, es necesario traspolarlos y mantenerlos en el primer plano para realizar una descripción que permita al lector conocerlos más sobre ellos, sobre los protagonistas de esta narrativa.

a. Los estudiantes de sexto grado

Inquietos intelectualmente por descubrir y conocer, pero apacibles en la ejecución de actividades, son dos características del grupo sexto “D”, conformado por veinticinco estudiantes, nueve varones y dieciséis mujeres, con una edad promedio de once a doce años en el que, de acuerdo con Piaget (1952), se encuentran en la tercera de las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, que corresponden a las operaciones específicas entre los años siete y doce años, caracterizada por el uso adecuado de la lógica en donde los procesos de pensamiento adquieren madurez acercándose a los de un adulto. El pensamiento abstracto e hipotético aún no está desarrollado en los niños, pueden resolver problemas que se aplican a eventos u objetos concretos. En esta etapa, los niños pasan por una transición en la que aprenden reglas como la conservación. Piaget (1952) determinó que los niños pueden incorporar el razonamiento inductivo, que implica extraer inferencias de las observaciones para hacer una generalización.

Hablando por la cantidad de estudiantes que lo conforman, podemos decir que es un grupo promedio, que no necesariamente trae implícito algunas ventajas, a pesar de ser pocos el ambiente no es tan relajado, el desarrollo de las actividades en el aula se ve mermado por las relaciones insanas y comportamientos disruptivos a causa de la continua conflictividad que interfiere con el trabajo académico. Algunos elementos importantes que ayudan a controlar estos rasgos de violencia son el liderazgo de la docente, el control de grupo, como que este es el segundo ciclo que se encuentran

con la misma profesora, lo que ayuda a estabilizar los ambientes de trabajo.

Se enfrentan retos que implican salir de la rutina de actividades mecánicas, poco motivantes e incluso sin algún esfuerzo intelectual, es necesario romper los rituales que se realizan en el aula todos los días, especialmente en las asignaturas de español, escritura o producción de algunos textos. Sus nociones e hipótesis sobre la producción de textos literarios les permiten imaginar historias, crear títulos, plasmar sus ideas por escrito, no obstante, escriben como receta las fechas, títulos, transcriben de sus libros de texto a sus cuadernos en una serie de pasos, nada que les represente un reto intelectual sobre la planeación, producción, revisión y publicación de sus producciones.

b. Los docentes de la escuela

La escuela primaria Profr. Narciso Ramos Galicia cuenta con una plantilla conformada por treinta y siete docentes, del total nueve son varones, veintiocho son mujeres. Una directora, dos subdirectoras, la de gestión y la pedagógica, una promotora de taller de lectura y escritura, una promotora de las tecnologías de la información y la comunicación, un docente sin grupo, tres docentes de primer grado, cuatro de segundo, cuatro de tercero, tres de cuarto, tres de quinto, cuatro de sexto grado, un docente para el programa de 9-14; cuatro docentes de educación física, una docente de UDEEI. También se encuentran siete asistentes de servicio al plantel que desde su función apoyan para brindar el servicio educativo.

La directora de la escuela es egresada de la Benemérita Escuela Nacional de maestros (BENM) en el año 2007, asumió el cargo en septiembre de 2012. Cuenta con la licenciatura en educación primaria al igual que algunos docentes frente a grupo, existen quiénes solo cuentan con normal básica, otros con licenciatura en Pedagogía y en Educación. Del total cuatro tiene Maestría, dos en Educación Básica, uno en Innovación Pedagógica y uno más en Gestión Educativa, y finalmente uno docente con Doctorado en Educación.

Los docentes de educación física son egresados de la Escuela Superior de Educación física (ESEF), todos con licenciatura concluida. Cuentan con diferentes horas asignadas al plantel, uno de ellos acude todos los días y el resto acude en diferentes días para brindar la atención y servicio a los estudiantes.

Finalmente, la profesora Karina Martínez Díaz maestra especialista perteneciente a la UDEEI 345, fue asignada desde el ciclo escolar 2022-2023 a la escuela debido al proceso de rotación que se lleva cada cierto tiempo, aunque es poco el tiempo que ha laborado en el plantel, ya tiene suficiente conocimiento de los estudiantes que se encuentran en la estadística de atención como es el caso de Emily que se encuentra en el grupo sexto D, dónde se aplica el diseño de la intervención.

c. Los padres de familia de nuestros estudiantes

Los padres como componente esencial del trabajo académico se han integrado a las actividades conjuntas con los docentes que se establecen para desarrollar, facilitar y mejorar la infraestructura, la organización y especialmente el aprendizaje de la comunidad estudiantil. No se ha logrado integrar a todos de manera óptima, su asistencia y participación es inconsistente y esporádica a pesar de los esfuerzos de sensibilización que se han realizado por promover una participación activa consciente y primordial, siguen participando con mayor frecuencia en eventos sociales o deportivos, pero escasamente en los académicos.

Algunos de los padres de familia de la comunidad, participan en organismos o comités que apoyen el trabajo, tal es el caso de la Sociedad de Padres y Madres de Familia, el Consejo Escolar de Participación Social (los más relevantes el comité de lectura, contraloría social y actividades recreativas, artísticas y culturales) y el Comité de Salud, generado a partir de la pandemia por SARS-COV-2 como apoyo a las actividades que la escuela realiza en los ámbitos pedagógico, organizativo y sociocultural.

La comunicación entre padres y madres de familia y la escuela se ha fortalecido, en

situaciones que impliquen dudas, inquietudes o sugerencias, tienen la confianza suficiente para acudir a la dirección del plantel o con el docente del grupo para hacerla del conocimiento de las autoridades y buscar la solución más apropiada. Es inminente reforzar el papel que cada madre y padre de familia tiene ante la escuela, pero sobre todo ante sus hijos y consolidar la triangulación, esquema de una mejor escuela.

La comunidad de padres y madres presenta una diversidad de niveles de estudio, lo que influye directamente en el desempeño de los niños de manera positiva o negativa, asimismo en el contexto alfabetizador y la producción de textos. Independientemente al nivel de estudios, un gran porcentaje son empleados o tienen algún negocio propio, solo la minoría se dedican de acuerdo con la licenciatura terminada.

2. Tiempo de escribir, nuestro espacio creativo

La intervención se llevó a cabo en la Esc. Prim. “Profr. Narciso Ramos Galicia” turno vespertino, ubicada en Andador Hidalgo y Cuitláhuac S/N, en el Barrio San Mateo de la alcaldía Tláhuac, con código postal 13040, ubicada en el centro de la explanada entre la iglesia de San Pedro Tláhuac, el edificio de la alcaldía y un edificio de servicios escolares llamando “Leona Vicario”.

La intervención tiene una aproximación de seis meses, desarrollada en diferentes espacios y periodos del contexto escolar. El principal es el aula de clases, aunque no el único, la cual contiene mesas y sillas que se encuentran en un estado intermedio de utilidad, muy rayadas incluso con palabras altisonantes, pintadas y para uso de manera individual. Cuenta con un pizarrón blanco para uso de pintarrones, que por el tiempo de vida que ya tiene, es difícil borrar y en ocasiones tiene que utilizarse gasolina blanca o thinner para despintarse por completo, también cuenta con un estante en malas condiciones pero que sirve para albergar los objetos más básicos de los estudiantes y la docente.

La iluminación y ventilación de este espacio es la adecuada y necesaria, ya que no existe la necesidad de que la luz artificial esté encendida toda la jornada, de hecho, solo se prende al final de la jornada.

La biblioteca escolar, es otro espacio que se puede utilizar para realizar las actividades de la propuesta de intervención, recientemente acaba de ser ampliada y modificada en su estructura, lo que permite que el espacio permita la ventilación necesaria. Se encuentra en una planta baja y en un edificio en el lado norte de la escuela (es el último edificio), aquí sí se requiere tener la iluminación por parte de las lámparas o tubos led para el desarrollo de las actividades al interior. Cuenta con colecciones de libros que sí son utilizadas, aunque no necesariamente con un fin recreativo, ni para fomentar el gusto por la lectura.

El aula digital, se encuentra al lado de la biblioteca, presenta situaciones similares, cuenta con buena ventilación gracias a que tiene ventanales muy grandes que se pueden abrir para el ingreso del aire a pesar de que la pared que funge como lindero del terreno de la escuela, sin embargo, también debe de ser iluminado artificialmente con ayuda de la luz eléctrica. Existe un equipo de cómputo por estudiante, lo que implica que puede realizar las actividades de manera individual sin esperar a que alguien más concluya o en equipo. Las computadoras tienen al menos veinte años y a pesar de que cada año se les da mantenimiento y se actualizan, es forzoso cambiar los equipos para una mejor adquisición de las competencias digitales.

Existen un patio principal muy amplio y dos pequeños que también se puede utilizar como espacios de aprendizaje, para utilizarlos debe de haber una coordinación con los compañeros de educación física, debido a que es el espacio principal para ellos.

La escuela tiene una capacidad de atención hasta para 800 estudiantes, por ahora solo atienden en el turno vespertino a 590, debido a que se han ido muchos a causa de los sismos de 2017, 2019 y 2021 y consideran que no es un espacio seguro, pero también porque se ha tenido que suspender por largos periodos el servicio educativo

debido a las obras de reparación o mantenimiento, aunque se buscan estrategias de atención incluidas las virtual o modalidad a distancia, los padres prefieren más el trabajo presencial, así que la escuela se ha quedado solo con esa matrícula.

3. De escribanos a escritores. Justificación

La escritura y la lectura son los procesos que nos permiten comunicarnos con nuestro entorno y con los demás, desde una perspectiva social, estos procesos comienzan con el proceso de interacción con los demás en el entorno del hogar y de manera formal en la escuela. La escritura tiene una función social importante y puede ayudar a comprender diferentes aspectos de la cultura y lo que es propio de la cultura escrita.

De acuerdo con Gómez (1995), la escritura se define como “un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social”.

La producción de textos va más allá de la representación de estructuras, se trata de que los estudiantes visualicen el texto como un lenguaje que le permita pensar sobre sí mismo y sobre el mundo, para construir el sentido de un texto para hacerlo comprender a un destinatario, como productor. (Jolibert, 1995).

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del DE, los estudiantes del grupo quinto “A” de la Esc. Prim. “Profr. Narciso Ramos Galicia”, presentan dificultades para elaborar textos literarios a pesar de que en el Programa de Estudios 2011 se establece como parte de los contenidos a trabajar en todo el nivel de la educación primaria, textos que les dotan de una poderosa herramienta para transmitir y transitar sobre la cultura, conectar saberes, enriquecer elementos conceptuales y formar valores.

La creación de este tipo de textos lleva al niño al desarrollo de la imaginación, expresión de emociones y sentimientos de forma significativa, su mayor contribución está encaminada al desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños.

B. Uno, dos, tres...por ti y todos los niños que empiezan a escribir

Esta investigación se caracteriza por la reflexión y deconstrucción de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje sobre la producción de textos literarios, en este sentido es importante centrar ese análisis para lo cual se construyeron un propósito general y específicos que guían y orientan el diseño y la intervención de la propuesta orientada a atender el problema específico del objeto de estudio en los estudiantes de sexto grado de educación primaria, a continuación, se establecen en el mismo orden los propósitos general y específicos.

1. Propósitos

Que los estudiantes de 6° D de la Esc. Prim. Profr. Narciso Ramos Galicia:

- ❖ Participen, desarrollen y apliquen estrategias de escritura para favorecer sus procesos cognitivos en la producción de textos literarios auténticos.
- ❖ Conozcan y apliquen el Módulo de Escritura y Módulo de Interrogación de textos lo utilicen como estrategia para la producción de textos literarios.
- ❖ Apliquen estrategias lúdicas y recreativas como $1+1=1$, palabras, frases y redacción, historias para manipular, dibujos e imágenes, etc., donde desarrollen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la producción de textos literarios.
- ❖ Desarrollen las microhabilidades como estrategia fundamental para la producción de textos literarios basados en la creación de proyectos que den respuesta a sus intereses y necesidades y su construcción cognitiva sea significativa.

2. Listado acciones previstas y de los recursos posibles

Al situarnos frente al desarrollo de la intervención en sus diferentes etapas, es necesario considerar algunas acciones previas, así como recursos que serán necesarios desde el inicio y hasta la culminación, a continuación, se enuncian (ver figura 16):

Figura 16. Cuadro de acciones previstas y recursos posibles

Acciones previstas	Recursos posibles
❖ Encuentro con la docente de grupo y directora del plantel para determinar el grupo de trabajo para la propuesta de intervención. ❖ Presentación de la propuesta de intervención, plan de trabajo y cronograma de actividades o estancia en el plantel. ❖ Diseño y elaboración de formatos para establecer el contrato colectivo, contrato de trabajo y contrato individual. ❖ Gestión de espacios para el trabajo con estudiantes. ❖ Selección de literatura infantil para el trabajo y desarrollo de los proyectos y las Condiciones Facilitadoras para el enfoque cognitivo de la escritura.	❖ Papel rotafolio blanco, papel américa de colores, papel Kraft, cartulinas blancas y de colores, hojas blancas y de colores, lápices, colores, plumones, pegamento líquido y de barra. ❖ Banco de textos literarios para la realización del módulo de interrogación de textos. ❖ Banco de actividades que sirvan como parte de las condiciones facilitadoras para la producción de textos literarios. ❖ Bocina, laptop, cañón y proyector.

3. Capacidades a desarrollar y elaboración de indicadores

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana se implementa una “educación profundamente humanista, científica y tecnológica”. Su objetivo es el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. En su plan y programa de estudios se incluyen conocimientos y capacidades (equiparables a las competencias de acuerdo con el Plan de Estudios 2011) relacionados con la perspectiva de género, las ciencias, las humanidades, el civismo, la tecnología, las lenguas indígenas, el deporte, la educación sexual y el cuidado del medio ambiente.

Para el caso de la producción de textos literarios, en el siguiente apartado se presentan las capacidades a desarrollar que guían la Intervención Pedagógica relacionados con los propósitos orientados a la producción de textos literarios en estudiantes de sexto grado de educación primaria (ver figura 17).

Figura 17. Cuadro de capacidades e indicadores

CAPACIDAD GENERAL	
Emplea estrategias lúdicas y creativas de escritura para favorecer sus procesos cognitivos en la producción de textos literarios (cuento, poema, novela, obra de teatro) de su interés, a través de las microhabilidades de escritura de manera autónoma para atender las necesidades de su contexto escolar, familiar y social.	
CAPACIDADES ESPECÍFICAS	INDICADORES DE LOGRO
1. Emplea el Módulo de Escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (cuento, poema, novela y obra de teatro).	❖ Conoce las características del cuento. ❖ Conoce las características del poema. ❖ Conoce las características de la novela. ❖ Conoce las características de la obra de teatro. ❖ Emplea el Módulo de interrogación de textos e identifica las siluetas de los diferentes textos literarios. ❖ Presenta sus producciones literarias con legibilidad a la comunidad escolar, respetando la presentación de las producciones de sus compañeros.
2. Aplica estrategias creativas en la producción de textos literarios de manera lúdica	❖ Identifica el propósito comunicativo de cada texto literario. ❖ Utiliza estrategias lúdicas en la producción de textos literarios. ❖ Desarrolla su creatividad al producir textos literarios. ❖ Revisa
3. Desarrolla las microhabilidades de escritura como estrategia para la producción de textos literarios y resolver las necesidades de su contexto escolar, familiar y social de manera eficiente.	❖ Utiliza las microhabilidades de la adquisición de conceptos como: gramática, cohesión, coherencia, estética y presentación para producir textos literarios. ❖ Utiliza las microhabilidades de la adquisición de procedimientos psicomotrices como caligrafía, lateralidad y espacialidad para producir textos literarios. ❖ Utiliza las microhabilidades de la adquisición de procedimientos cognitivos como: planificar, redactar, revisar y publicar los textos literarios. ❖ Utiliza las microhabilidades de la adquisición de actitudes como: autonomía y participación al producir textos literarios.

Elaboración: Fuente propia.

4. Procedimientos de la Intervención

Una vez que se han construido las capacidades y los indicadores, se procede a realizar el Diseño de la Intervención que comprende las fases que se realizan en cada proyecto desde la base didáctica de Pedagogía por Proyectos.

FASE 1. Definición y planificación del proyecto de acción reparto de tareas y roles

Esta fase se comienza lanzando la pregunta abierta a los estudiantes ¿qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes dos semanas? El tiempo se considera de acuerdo con el proyecto a realizar y la pregunta se hace al inicio de cada proyecto. Se anotan en papel rotafolio todas las propuestas que los estudiantes manifiesten sin descartar alguna por la complejidad que implique su ejecución, el listado completo debe de pegarse en alguna pared o espacio del salón para que permanezca visible para todos.

De acuerdo con las propuestas y la cantidad de estudiantes que apoyen cada una, se les pide que conformen equipos de trabajo para que investiguen y argumenten ante la clase, porque deben de elegir la suya. La argumentación puede darse en varias sesiones, no es obligatorio que esta primera parte se lleve a cabo en un solo momento. Escuchadas las exposiciones y mediante los argumentos de cada equipo, se espera que la selección del proyecto a realizar sea a través de un consenso en el que todo el colectivo apoye la moción, lo ideal es que la totalidad esté conforme, en el caso que logren llegar a un acuerdo puede suceder que la elección de la propuesta se dé mediante un proceso democrático que, en este caso, será una votación en el que la mayoría decida el proyecto de realización. Elegido el proyecto, se organiza a través de una herramienta de planificación el nombre del proyecto, las tareas y roles que cada estudiante desarrollará, los responsables, los tiempos de ejecución y los recursos posibles. Se realiza el contrato colectivo (ver figura 18):

Figura 18. Contrato colectivo

Nombre del proyecto:				
Actividades	Responsables	Recursos	Tiempos	evaluación

Elaboración: con aportes de Jolibert, 2009.

FASE 2. Realización de las tareas necesarias

Definido el proyecto de acción, se construye el proyecto global de aprendizajes entre docente y estudiantes, identificando los contenidos del programa oficial de las distintas asignaturas y las capacidades (definidas así a partir de la Nueva Escuela Mexicana, lo que equivale a las competencias) a construir.

Se pueden apoyar con láminas previamente elaboradas en donde se visualicen las capacidades que establece el programa oficial para cada grado y que se esperan desarrollar durante el ciclo escolar y durante la realización del proyecto. Una vez colocadas en papel rotafolio, se les pide a los estudiantes que las observen e indiquen cuales pueden incluirse en el desarrollo de las actividades para determinar las capacidades a trabajar.

Esta fase también incluye la realización del proyecto individual y su construcción implica que cada niño reconozca e identifique lo que debe de aprender, para el caso práctico de esta intervención, se unificaron en un solo formato ambos contratos como se muestra a continuación (ver figura 19).

Figura 19. Contrato individual y global de aprendizajes

Nombre del proyecto:			
Nombre del estudiante:			
Contrato de actividades		Contrato de aprendizaje (producción de textos)	
¿Qué es lo que tengo que hacer?		¿Qué es lo que sé?	
¿Qué conseguí hacer bien en este proyecto?		¿Qué aprendí en este proyecto?	
¿Cómo lo hice?		¿Cómo lo aprendí?	
¿Qué fue lo que no conseguí hacer en este proyecto?		¿Cuáles fueron las dificultades que presenté para aprender?	
¿Qué considero que debo de reforzar para mejorar?		¿Qué considero que debo reforzar?	
¿Qué más me gustaría aprender en este proyecto?			
¿Cómo me sentiste en este proyecto?			

Elaboración: retomado de Jolibert, 2009

FASE 3. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes

Se organizan situaciones de aprendizaje a través de los módulos de interrogación de textos y de escritura que implican la realización de las tareas planeadas y con ellas la construcción de aprendizajes. La realización de las actividades tiene el propósito de gestionar en cada estudiante la vida cooperativa y democrática, permitiéndoles reflexionar y ser conscientes sobre la importancia que tiene cada uno al cumplir con sus responsabilidades y tareas encomendadas para que se llegue a la culminación exitosa del proyecto.

Esta fase incluye la realización de balances intermedios que permite evaluar el desarrollo y desempeño de los estudiantes en la puesta en marcha de las actividades, identificando las dificultades que están presentando y brindar las orientaciones con nuevas estrategias o en su caso, si algún niño no está cumpliendo con sus actividades. Se registra en los contratos individuales los aciertos y las dificultades de aprendizaje

a partir de indicadores como lo que se ha realizado, lo que falta por hacer, lo que ya se realizó.

En este rubro es fundamental la intervención docente desde el papel de mediador para que sean los propios niños quiénes determinen cada uno de los puntos y con ellos se concienticen de sus propios avances, deben de quedar registrados por escrito en los contratos.

FASE 4. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas

Llevar a cabo esta fase, implica la conclusión del proyecto de acción. Para generar un impacto mayor de las actividades concluidas es importante dar a conocer y compartir los resultados obtenidos del proyecto mediante diversas formas y medios como pueden ser: periódicos murales, exposiciones, obras de teatro, fotografías, vídeos, etcétera. Es de suma importancia que la presentación tanto de los resultados como de los materiales con los que se hace del conocimiento del grupo y la comunidad en general se lleve a cabo bajo un clima de respeto mutuo y tranquilidad ya que cada estudiante alcanzó un nivel diferente con respecto a sí mismo.

Se evalúan las capacidades construidas. Se socializan los productos de trabajo y se dan a conocer a la comunidad a través de diferentes medios. También se viven y asumen las primeras reacciones de los otros tanto en la parte satisfactoria como en las dudas, interrogantes o insatisfacciones.

FASE 5. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción hecha con los estudiantes y por ellos

Se realiza una evaluación colectiva e individual del proyecto de acción a través de los tres tonos de la asamblea para felicitar, sugerir y plantear interrogantes si la información obtenida no está completa o clara. Se registra en el contrato de actividades

individual la evaluación metacognitiva en donde los estudiantes se van evaluando de manera individual se hace una comparación de lo esperado con lo logrado, se identifican los factores que facilitaron el aprendizaje y los que lo obstaculizaron, se toman en cuenta las mejoras para realizar en los siguientes proyectos.

FASE 6. Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos de construcción de competencias

Se evalúa de manera colectiva e individual los aprendizajes, es decir los proyectos específicos y la construcción de capacidades. Se registra en el contrato individual de aprendizaje lo que aprendió, lo que logró, lo que no y cómo aprendió, se registra mediante una herramienta identificando fortalezas y debilidades, se hace comparación de lo esperado con lo logrado desde la metacognición, es decir se construyen herramientas recapitulativas.

Esta fase tiene el propósito de realizar una construcción metacognitiva para identificar los procesos de cómo aprendieron a realizar las actividades, lo que se debe de reforzar, lo que quedó pendiente y como realizarlo en las siguientes actividades. Es necesario que se elaboren diferentes herramientas recapitulativas que orienten este proceso y que al mismo tiempo puedan ser consultadas para los futuros proyectos.

5. Evaluar para transformar

Es importante elaborar diferentes herramientas de evaluación que permitan identificar con claridad los procesos y niveles en los que se encuentran los estudiantes y tomarlos como base para el diseño de orientaciones y estrategias que les permitan afrontar los obstáculos detectados y seguir avanzando en los nuevos aprendizajes. Esta evaluación requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje y las necesidades de apoyo por lo que es necesario utilizar y diseñar diferentes instrumentos de trabajo que consideren estos elementos con los que podrán

establecerse los diferentes grados de progresiones de las capacidades a desarrollar en los estudiantes y de los docentes.

a. Mi diario autobiográfico: Informa Biográfico-Narrativo

Como se establece en el capítulo III apartado B, se implementa el uso de un Diario de campo como instrumento de registro de las experiencias autobiográficas para retomar algunos de sus elementos en la evaluación, seguimiento, análisis y reflexión de la vida del aula sobre los nuevos aprendizajes que se generan, lo que resulta en el informa biográfico-narrativo.

b. Instrumentos de seguimiento y evaluación

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2015) "la evaluación está al centro del proceso mismo de aprendizaje, como herramienta fundamental para favorecer la construcción de dichos aprendizajes", sin un proceso que nos indique una valoración de las actividades realizadas en el aprendizaje resulta difícil medir el impacto que éstas tuvieron, tampoco se puede realizar un balance que permita establecer que actividades se lograron, los retos pendientes, de igual manera si se alcanzó la consolidación de los propósitos y cuáles son los nuevos escenarios para desarrollar y adquirir nuevos aprendizajes.

Para recabar información que evidencia las capacidades construidas y el nivel de logro conforme a los indicadores, se construyen los siguientes instrumentos que sirven para conocer, analizar y valorar la implementación de las actividades del Proyecto de Intervención por parte del docente investigador.

1) Rúbrica

Es un instrumento de evaluación que tiene como base una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores en una escala determinada.

El diseño debe de considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética relacionada con el nivel de logro que se quiere alcanzar. Generalmente se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos evaluar y en el horizontal los rangos de valoración. A continuación, se presentan las rúbricas de indicadores basadas en las capacidades construidas para el diseño de la intervención, en las que se establecen los grados máximo intermedio y mínimo de logros de cada indicador de acuerdo con la producción de textos literarios.

La siguiente rúbrica se utilizó para evaluar la producción de textos literarios: cuento, novela, obra de teatro o poema (ver figura 20).

Figura 20. Rúbrica de producción de textos literarios

ASPECTOS A EVALUAR	EXCELENTE (4)	BUENA (3)	REGULAR (2)	POR MEJORAR (1)
PLANIFICACIÓN	Es la primera fase de la escritura, en la que el escritor toma decisiones sobre el texto y lo esboza considerando los tres elementos: el propósito comunicativo, el destinatario y la estructura del texto a elaborar.	Es la primera fase de la escritura, en la que el escritor toma decisiones sobre el texto y lo esboza considerando dos elementos: el propósito comunicativo o el destinatario o la estructura del texto a elaborar.	Es la primera fase de la escritura, en la que el escritor toma decisiones sobre el texto y lo esboza considerando un elemento: el propósito comunicativo, el destinatario o la estructura del texto a elaborar.	Genera ideas para organizar su texto sin considerar los tres elementos.
REDACCIÓN	Produce la primera versión o borrador de su texto considerando los tres elementos de la planificación.	Produce la primera versión o borrador de su texto considerando dos elementos de la planificación.	Produce la primera versión o borrador de su texto considerando un elemento de la planificación.	Crea un texto sin considerar los elementos de la planificación.
REVISIÓN	El escritor vuelve al texto para releerlo y revisar las ideas, mejorar el texto global, trabajar sobre lo escrito durante la elaboración de los distintos borradores.	El escritor vuelve al texto para releerlo y revisar las ideas, mejorar el texto de forma parcial, trabajar sobre lo escrito durante la elaboración del siguiente borrador.	El escritor vuelve al texto para releerlo y revisar las ideas, mejorar solo algunas partes del texto, trabajar sobre lo escrito durante la elaboración de los distintos borradores.	El escritor no relee su texto y solo deja la primera versión.
EVALUACIÓN	Al finalizar cada versión o borrador de su texto, evalúa que contenga los tres propósitos de la planificación hasta llegar a la versión final.	Al finalizar cada versión o borrador de su texto, evalúa que contenga al menos dos propósitos de la planificación para llegar a la versión final.	Al finalizar cada versión o borrador de su texto, evalúa que contenga al menos un propósito de la planificación para llegar a la versión final.	No realiza la evaluación y solo se queda con la primera versión del texto.

Fuente: con base en el libro “La evaluación y las competencias”, Malagón (2012).

2) Escalas de apreciación

De acuerdo con Malagón (2012), la escala de apreciación o calificación permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan. El observador utiliza la escala para indicar ya sea la cantidad, la cualidad o el nivel en que se presenta el rasgo que interesa. Los puntos de la escala pueden ser numérica, gráfica, descriptiva o mixta que representan los distintos grados del atributo observado (Ver figura 21).

Figura 21. Concentrado de puntajes sobre la producción de textos literarios

FRECUECIA DEL INDICADOR INDICADORES	PUNTAJE O CALIFICACIÓN POR NIÑO																								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	E22	E23	E24	E25
PLANIFICACIÓN																									
REDACCIÓN																									
REVISIÓN																									
EVALUACIÓN																									
TOTAL																									

Fuente: con base en el libro “La evaluación y las competencias”, Malagón (2012).

NOTA: las abreviaturas “E1...E25” significan el número de estudiante de forma progresiva de acuerdo con la lista oficial de registro o asistencia.

3) Listas de cotejo o de control

Son listas de criterios del desempeño, al observar una ejecución o juzgar un producto, el docente determina si cumple o no los criterios establecidos. Estas listas describen el proceso de los estudiantes ofreciendo un registro sistemático del desempeño en el que se les debe de explicar los aspectos a mejorar y los aspectos que han alcanzado.

Este tipo de instrumentos permiten el seguimiento a la evaluación continua y apoya la evaluación final al término de cierto periodo. Es considerado de observación que incluye un conjunto de afirmaciones, ya sea características que se deban observar en el objeto o proceso, o bien un comportamiento cuya presencia o ausencia se desea verificar en la actuación o desempeño de los estudiantes, docentes, directivos o padres de familia; estas afirmaciones van acompañadas de un espacio especial para indicar si cada una está o no presente (Ver figuras 22, 23, 24, 25 y 26). Las características principales de las listas de cotejo o de control son:

- Sólo evalúa presencia o ausencia de un comportamiento.
- Útiles para procedimientos que pueden ser divididos claramente en una serie de actuaciones parciales, o para evaluar productos terminados.
- También considera contenidos actitudinales.
- Semejante en apariencia y uso a la escala de apreciación.

Figura 22. Lista estimativa para evaluar la producción del cuento

Capacidad específica	Emplea el módulo de escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (cuento).
----------------------	---

		ESTRUCTURA TEXTUAL DEL CUENTO														
		ESCRIBE EL TÍTULO			ESTRUCTURA DEL CUENTO: inicio, nudo y desenlace.			USA FÓRMULAS DE INICIO: Érase una vez... Había una vez... Hace mucho tiempo ya...			USA FÓRMULAS DE CIERRE: Y vivieron felices por siempre. Colorín colorado, este cuento se ha acabado.			Cumple con el propósito comunicativo.		
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																
10.																
11.																
12.																
13.																
14.																
15.																
16.																
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.																
23.																
24.																
25.																

Fuente: con base en la tipología de textos de Kaufman y Rodríguez (1993).

CONSOLIDADO



EN PROCESO



REQUIERE APOYO



Figura 23. Lista estimativa para evaluar la producción del poema

Capacidad específica	Emplea el módulo de escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (poema).
----------------------	--

		ESTRUCTURA TEXTUAL DEL POEMA														
		ESCRIBE EL TÍTULO			VERSOS Escribe versos como la parte esencial de un poema y los identifica como la unidad básica.			ESTROFA Escribe estrofas de diferente número de versos según su la temática del poema.			RIMA Identifica y utiliza rimas de tipo consonante o asonante para generar una armonía dentro del poema.			CUMPLE CON EL PROPÓSITO COMUNICATIVO Manifiesta sentimientos o emociones al escribir su poema.		
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																
10.																
11.																
12.																
13.																
14.																
15.																
16.																
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.																
23.																
24.																
25.																

Fuente: con base en la tipología de textos de Kaufman y Rodríguez (1993).

CONSOLIDADO C

EN PROCESO EP

REQUIERE APOYO RA

Figura 24. Lista estimativa para evaluar la producción de la novela

Capacidad específica	Emplea el módulo de escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (novela).
----------------------	---

		ESTRUCTURA TEXTUAL DE LA NOVELA														
		Narra hechos reales o ficticios.			Su escritura incluye la narración, pero también utiliza la descripción, diálogo, monólogo interior o epístola.			Describe mucho el ambiente donde se desarrolla la narrativa.			La novela se escribe en forma de prosa cuidando la estética de las palabras.			Cumple con el propósito comunicativo.		
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																
10.																
11.																
12.																
13.																
14.																
15.																
16.																
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.																
23.																
24.																
25.																

Fuente: con base en la tipología de textos de Kaufman y Rodríguez (1993).

CONSOLIDADO C

EN PROCESO EP

REQUIERE APOYO RA

Figura 25. Lista estimativa para evaluar la producción de la obra de teatro

Capacidad específica	Emplea el módulo de escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (obra de teatro).
----------------------	---

		ESTRUCTURA TEXTUAL DE LA OBRA DE TEATRO														
		Utiliza la interacción lingüística (diálogos) de los personajes para presentar y desarrollar diversos conflictos.			Estructura su narración escrita a partir de actos y escenas en las que se presentan los personajes.			Utiliza las acotaciones para establecer el ambiente de las escenas y los personajes.			En la escritura utiliza los signos de interrogación, exclamación y signos auxiliares para modalizar las propuestas, réplicas y al mismo tiempo establecer turnos d palabra.			Cumple con el propósito comunicativo.		
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																
10.																
11.																
12.																
13.																
14.																
15.																
16.																
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.																
23.																
24.																
25.																

Fuente: con base en la tipología de textos de Kaufman y Rodríguez (1993).

CONSOLIDADO



EN PROCESO



REQUIERE APOYO



Figura 26. Rúbrica de evaluación de conceptos

Capacidad específica	desarrolla las micro habilidades de escritura como estrategia para la producción de textos literarios y resolver las necesidades de su contexto escolar, familiar y social de manera eficiente.
----------------------	---

		MICROHABILIDADES														
		LEGIBILIDAD: Hay separación correcta de las palabras. Trazo correcto de las letras.			DIVERSIDAD DEL VOCABULARIO: el vocabulario es rico, variado y adecuado a la situación comunicativa.			RELACIÓN ADECUADA ENTRE PALABRAS Y ENTRE ORACIONES: empleo correcto de tiempos verbales, género y número.			USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN: usa tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración, comillas).			USO ADECUADO DE LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS: uso correcto de las letras que representan un mismo sonido. Acentuación de palabras.		
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA
1.																
2.																
3.																
4.																
5.																
6.																
7.																
8.																
9.																
10.																
11.																
12.																
13.																
14.																
15.																
16.																
17.																
18.																
19.																
20.																
21.																
22.																
23.																
24.																
25.																

Fuente: con base en Cassany (2002).

CONSOLIDADO C

EN PROCESO EP

REQUIERE APOYO RA

Después de haber presentado la construcción de las capacidades, indicadores y propósitos y de mostrar el diseño de la Intervención Pedagógica, es momento de dar paso al siguiente capítulo con la aplicación y obtención de los resultados que se expresan en el informe biográfico narrativo.

V. LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS CON NIÑOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

“La escritura es un proceso cognitivo de producción de significados por medio de la selección y ordenación de información y la generación y formulación de ideas”.

Cerrillo, 2016.

En este capítulo se presentan dos informes, en el primero el Informe Biográfico-Narrativo que muestra los diferentes escenarios comunicativos vivenciados donde los estudiantes producen textos nacidos de sus intereses y contextualizados en situaciones reales de aprendizaje. En el segundo, se presentan la estructura general de la realización de esta investigación e Intervención Pedagógica, presentando los hallazgos encontrados los cuales analicé e interpreté para presentar los hechos y descubrimientos de manera objetiva.

A. Informe Biográfico-Narrativo

Pampillo (2004) establece en su principio de la fenomenología, construir significados a partir de todo lo vivido, todo lo aprendido, todo lo conjugado en cada experiencia docente, para convertirlo en narrativa, donde cada estancia por las aulas, cada intercambio con los estudiantes, cada aprendizaje en mente y corazón de los sujetos no sea sólo resguardado en la efímera memoria del investigador como recuerdos vagos o anécdotas, es tarea indisociable de esta investigación hacerlo inteligible y tangible (Agudelo, 2016) con cimientos fuertes de certeza y confiabilidad ante los otros, que le den validez a la reinterpretación de la Intervención Pedagógica y a la construcción del conocimiento surgida de ésta.

Episodio 1. El artificio de mi escritura

¡Ya duérmete! ¡Mañana tienes que levantarte temprano! Me repetía a mí mismo como arrullo para conciliar el sueño, pretendía dormir temprano la noche anterior para descansar. Tocaba levantarme a las cuatro y cuarto de la mañana, partir hacia la

primera clase de la Maestría en Educación Básica, esta aventura en la que decidí seguir escribiendo líneas sobre mi vida profesional, algo así como lo que dice Rodari “En el corazón todos tenemos un caballero lleno de valor, que siempre está listo para volver a ponerse en viaje”,⁶ no fue así, los nervios en conjunto con la ansiedad por comenzar, hicieron que moviera mi cuerpo adormilado sobre la cama de un lado a otro tratando de arroparme sin lograrlo.

El tiempo pasaba muy lento, mi mente era bombardeada por preguntas que agitaban mi pensamiento, saber ¿cómo sería mi primera sesión? ¿Cómo serían mis maestras o maestros? ¿Quiénes me acompañarían en esta etapa de profesionalización? ¿Qué retos enfrentaría? ¿Descubrir si aún tengo el grafito necesario para reescribir cosas nuevas en mí, sobre el aprendizaje como estudiante o la enseñanza como docente?

En fin, sólo dormí alrededor de dos horas. Apenas asomada el alba, alisté lo necesario, mi mochila no solo llevaba lápices y cuadernos (por experiencia sé, que éste puede ser ¡tú mejor amigo!), al escribir en el podrás confiarle frases, ideas, notas importantes; también incluí sueños, anhelos, esperanzas.

Cual Quijote andante moderno, usé varios transportes para arribar a la estación del metro Zócalo,⁷ alcancé el claro oscuro de la mañana, mi andar fue lento, disfrutando del paisaje citadino, admirando la arquitectura, grandes construcciones que sitiaban el lugar, sin el despavorido tumulto de gente que a prisa recorre las calles y tiendas como actividad cotidiana, acompañado del silencio hasta la puerta principal.

Busqué el salón seiscientos tres, en el aula, había dos compañeras (una de ellas con altas expectativas de superación, con mucha templanza y seguridad sobre este trayecto, con una actitud inquebrantable y un espíritu audaz, sí...hablo de Yadira, a quién comúnmente le digo Yadis. Frente a ella, otra compañera vestida con una personalidad

⁶ Cuentos para jugar y disfrutar la fantasía. Gianni Rodari para niños (2020).

⁷ Es la plaza central de la ciudad de México denominada “Plaza de la Constitución”, sin embargo, es más conocida, en todo México, como el Zócalo. Escenario frecuente acontecimientos importantes como: ferias, carnavales, conciertos, desfiles y mucho más. La plaza es, de hecho, el centro de la antigua Tenochtitlan.

llena de hilaridad, autenticidad, jovial al mismo tiempo que aguerrida con tintes de arretrato y espontaneidad al hablar, me refiero a Mariana Michell, bueno...yo le digo Mich), con el tic tac del reloj, el resto de los compañeros llegaron Edgar, Eli, Gaby y Angie, todos conformamos la historia completa de la denominada “13G”,⁸ en algunas páginas atrás algunos compañeros se han quedado escribiendo sus propias líneas, en el tercer capítulo Frank la escribe a la par de nosotros.

La profesora Raquel nos dio la bienvenida, de manera inmediata se observa la pasión que tiene por el bloque, pues la política educativa se hace presente en cada palabra que evoca. Dentro de las actividades, una de ellas escribir cómo llegamos hasta ese momento, en palabras de Jolibert y Sraïki, la primera escritura de esta autobiografía profesionalizante,⁹ la cual está comprendida por diferentes subepisodios que versan sobre mi trayectoria y formación profesional, en la que está presente la escritura.

❖ Espejo retrovisor

Lo anterior fue el preámbulo de los propósitos que hoy me traen hasta aquí, esos que capítulo a capítulo han escrito verso a verso mi trayecto profesional con la esencia de otras plumas para rescribirme, con otros tinteros que han coloreado mis pasos contribuyendo a un ser docente que se va re-construyendo. El primero encaminado a desarrollar y fortalecer mis habilidades, conocimientos, técnicas, estrategias de enseñanza, acompañado de los lentes de la docencia que me preguntan, ¿qué docente quiero ser?, el segundo, brindar acompañamiento en la práctica para la escuela en la que trabaje a través de este posgrado en el que, no solo quiero ser un borrador sino una versión publicable que ayude a otros a redescubrir su propia escritura.

⁸ 13G, denominación utilizada para nombrar a todos los estudiantes de la decimotercera generación de MEB.

⁹ Es un esbozo completo de los procesos mentales del individuo que se traducen en el primer escrito global (Jolibert & Sraïki, 2009).

En el año dos mil ocho, como parte del proceso de asignación de escuela llegué a la primaria Gregorio Torres Quintero,¹⁰ ubicada en la alcaldía Tláhuac, en ella trabajé durante diez años principalmente en el primer ciclo, por dos razones principales; porque de manera tradicional a “los nuevos” los dejan en esos grados,¹¹ al principio no me agradaba la idea, pero después de mis primeras dos generaciones no tuve objeción en seguir en primaria baja, me gusta mucho el trabajo con los pequeños a quién enseñas a leer y escribir, esta es la segunda razón.

Aunque la escuela te forma para utilizar los métodos más novedosos para enseñar a leer y escribir, reconozco que en mis primeros años de servicio utilizaba la propuesta de PRONALES para que los estudiantes se apropiarán de la lengua escrita,¹² la aplicación de este método me permitía que los estudiantes de primero y segundo grado produjeran diferentes textos, de hecho, les resultaba fácil estos procesos. Como docente no perseguía una fecha en la que se apropiarán de la lengua escrita por parte de los estudiantes (en las escuelas generalmente se menciona que los buenos docentes hacen que sus niños en noviembre ya lean y escriban), ni siquiera hacía un trabajo fragmentado, en ese momento no era consciente de esa particularidad de la cultura escrita, pero ahora sí, sé que no depende de un tiempo, que la lectura, la escritura y oralidad se trabajan de manera holística, es decir, no como partes aisladas, sino como un todo en partes.

A partir del segundo año, recibí ofertas para ocupar la dirección del plantel en otra escuela. En el año dos mil doce, llegó un nuevo supervisor a la zona escolar, éste ya pertenecía a la misma zona y conocía la comunidad, por lo que, cuando asumió el cargo me hizo la propuesta a la cual accedí sin imaginar que de manera pronta se llevaría a cabo, así el doce de septiembre del mismo año llegué a la escuela primaria

¹⁰ Al término de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM, se conformaba un padrón de estudiantes determinado por los promedios obtenidos, conforme a este, el proceso consistía en que cada estudiante seleccionaba la escuela para incorporarse al servicio.

¹¹ En las escuelas primarias se ha generado la costumbre de asignar los primeros grados a los docentes recién egresados de la licenciatura en Educación Primaria o Pedagogía asignados a dichos planteles.

¹² Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en la Educación Básica, programa desarrollado por la Secretaría de Educación Pública en 1995.

Profr. Narciso Ramos Galicia en la que actualmente laboro, reto que ha significado un crecimiento profesional en las diferentes esferas como liderazgo, negociación, resolución de conflictos.

Uno de los mayores retos que enfrenté estando al frente de la escuela, fue observar las dificultades y deficiencias que la comunidad estudiantil presentaba sobre la producción escrita, tanto padres de familia como estudiantes y docentes hacían planas como prácticas únicas de escritura, no lograban organizar su pensamiento y plasmarlo en un escrito, de hecho la mayoría de los docentes enseñaban la alfabetización a través del método silábico,¹³ que se caracteriza por enseñar la lectura combinada de vocales y consonantes para formar sílabas, palabras y frases, en ese momento entendí que la mayor barrera de aprendizaje era la concepción que los maestros tenían sobre la escritura.

Por más que intenté diversificar las estrategias para el acompañamiento de los docentes y acercarlos a utilizar el método global para la enseñanza de la lectura y escritura,¹⁴ no lo logré, seguramente porque no tenía la solidez en cuanto a metodologías como ahora, al hecho de creer que para que los niños accedieran a la escritura convencional, se requería primero de un proceso de maduración motriz antes que actividades integradoras.

Los retos enfrentados desde esta función como director, sin lugar a dudas, fue un propósito más pero al mismo tiempo determinante para aventurarme en esta etapa de profesionalización, me vi en la necesidad de hacerlo, no como un lección más que se pasa sino para darle vida y sentido a las actividades que la escuela debe implementar

¹³ El método silábico es un método sintético, utiliza las sílabas como las unidades individuales básicas, yendo más allá de los sonidos individuales de las letras. Este método fue desarrollado por los pedagogos alemanes Friedrich Gedike y Samiel Heinicke en 1779, consiste en enseñar la lectura combinando vocales y consonantes para formar sílabas. Progresivamente, se va incorporando mayor dificultad, alcanzando como últimos niveles la formación de palabras y frases con sentido.

¹⁴El método global se caracteriza por presentar desde el comienzo a los niños unidades con un significado completo (palabras, frases o enunciados). Se aprovecha la memoria visual de los pequeños, ya que suelen ser capaces de identificar elementos similares en palabras distintas. Consta de 4 fases: comprensión, imitación elaboración y producción.

desde la democracia, la libertad, la templanza, la vida cooperativa como lo enmarca Jolibert y Sraïki (2009); ya que los diferentes estilos de enseñanza requieren de un acompañamiento específico, particular, diseñado para cada docente con el propósito de fortalecer el aprendizaje en los niños, esa lectura que se requiere del mundo o la producción escrita que proyecte el pensamiento y sentir de los individuos, desde un enfoque global que atienda las necesidades e intereses de los estudiantes,¹⁵ que dé respuesta a sus demandas, es necesario que la escritura les permita interactuar a través de los textos leídos o escritos con los diferentes contextos de la vida cotidiana.

Ante las áreas de oportunidad que el propio sistema generó en mí, me vi en la necesidad de asumir otras formas posibles que permeen la interacción y comprensión de textos, la construcción de argumentos ante temas de política educativa, a situarme como un ser político y educativo, a estructurar textos conforme a los requerimientos de los diferentes contextos en los que trabajo o participo.

El tercer propósito está encaminado a incorporarme a las escuelas de formadores docentes, en especial el de mi alma mater, para contar con un perfil académico que me permita ser parte de la plantilla docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, contribuyendo a la formación de nuevas generaciones de maestros; en especial de estudiantes de séptimo y octavo semestre en la producción escrita de su trabajo de titulación, es una inspiración que me dejó aquella maestra de los últimos dos semestres de la carrera, aquella mujer inspiradora, la maestra Vianey.

Sin lugar a duda, mi formación como estudiante desde nivel preescolar hasta nivel licenciatura tiene mucho que ver con la visión que se tiene de la educación y con la proyección que como docente-director se construye en este sector desde el aula o colectivo, para la formación de las nuevas generaciones.

¹⁵ Medio de interacción entre la lectura, la escritura y la resolución de necesidades sociales en la vida cotidiana e las personas para disminuir las desigualdades sociales (Jurado, 2017).

❖ Entre peldaños

De acuerdo con las narraciones hechas por mi madre, en aquellos años en los que cursaba preescolar no existía como primera necesidad que los niños aprendieran a leer y escribir, los fines estaban encaminados a desarrollar habilidades motrices y sociales, sin embargo, si llevábamos cuadernos de trabajo e incluso un macrolibro que era la base para el cuaderno, así que las maestras de ese nivel tampoco perseguían la alfabetización convencional, sino simplemente incursionar en el mundo de lo escrito.

Cuando ingresé a primaria, me tocó con la maestra Tere (muy famosa por siempre trabajar con primer y segundo grados, porque sabía muy bien las estrategias para enseñar la alfabetización), sin embargo, la forma en la que aprendí a escribir fue a través del uso de sílabas con las que formaba palabras, frases y algunos “textos”, que más bien eran un conjunto de líneas dictadas por la maestra, nunca hice una producción propia.

El resto de los grados de primaria fue muy similar, a lo más que arribé fue a la elaboración de un texto que primero se leyó y luego se transcribió como un resumen, de hecho, también hice copias de lecturas para mejorar la letra y registrar apuntes, pero nunca una escritura que reflejara mi pensamiento, mucho menos un texto literario que pusiera en juego mi ingenio y creatividad.

De manera general en todas las asignaturas del nivel secundaria, los resúmenes continuaban como actividad principal de escritura, incluso en español, sobre todo con la docente de segundo grado hacíamos copias y las ilustrábamos, la calificación dependía de la cantidad de hojas escritas, así como de unas buenas imágenes que complementaran la información, nunca del contenido ni mucho menos de la argumentación o creación de textos propios, solo como producto.

La situación cambió un poco en nivel el nivel medio superior, el maestro de Filosofía y Sociología nos hacían escribir algunas ideas propias sobre las perspectivas que teníamos sobre las problemáticas que en ese momento se presentaban en la sociedad, sin embargo, era muy contradictorio, porque sus exámenes eran orales y requerían que recitáramos las respuestas tal y como ellos nos daban los apuntes, respuestas de hasta media cuartilla, esa contrariedad no motivó ni más ni menos mi gusto por escribir, de hecho me mantuve en esa postura anquilosante y pasiva que había tenido hasta ese momento.

Hubo una luz en esa oscuridad, en tercer trimestre la profesora Alfonsa que impartió la asignatura de Literatura sembró la semilla de la escritura que años después germinaría con el nacimiento de mi hijo, acercó a mí el texto “El elogio de la locura”,¹⁶ al inicio realizaba la lectura sin pasión ni gusto, después de algunas páginas la lectura fue sumamente gustosa, su temática solidificó la construcción de mi personalidad, otros textos también fueron leídos. A la mitad del trimestre, después de esos textos leídos (entre ellos, poéticos), nos dijo que escribiríamos textos literarios para un concurso, no le tomé importancia, pero era de cierta manera una actividad obligatoria, sin lugar a duda sería parte de la calificación, hasta ese momento no había encontrado en la escritura una herramienta para expresarme, mucho menos de libertad o de creatividad, siempre había transcrito de otros autores contenidos en los libros a mis cuadernos o escrito las ideas de mis maestros a través del dictado, pero no algo propio no había hecho uso de la palabra como dice Calvo (2015) para participar en la realidad misma.¹⁷

Mis primeros escritos dieron resultado, escribí un poema de cuatro líneas: Quisiera ser viento/quisiera ser lento,/quisiera ser agua/quisiera ser fragua, tal vez un poco escueto, tal vez un poco sin sentido, tal vez un poco plano incluso para un chico de mi edad, pero a ella le gustó, hizo que lo presentara en el evento de literatura a nivel escuela,

¹⁶ Es un ensayo escrito por Erasmo de Róterdam, serie de discursos solemnes, en los que la estulticia hace un elogio de la ceguera y la demencia y en los que se realiza un examen satírico de las supersticiones y de las prácticas piadosas y corruptas de la Iglesia católica, así como de la locura de los pedantes.

¹⁷ Tomar la palabra. La poesía en a escuela, (2015).

no lo leí, no lo declamé, simplemente estaba en una mampara como una producción escrita entre tantas, representando sensaciones y emociones, iba germinando mi proceso de escritura.

Dentro de las actividades del mismo semestre, también presentamos un fragmento de la obra “La tierra de Jauja”, de Lope De Rueda de un género dramático, yo era “Panarizo” y Pedro (mi mejor amigo de la escuela) “Honziquera”, la representación sin duda me acercó aún más a los textos literarios, esos en los que las palabras representan una y mil cosas. Fueron grandes experiencias con ambos textos.

En la licenciatura, en el último grado de estudios, y como forma de titulación, se tenía que presentar el documento recepcional, entonces decidí escoger a la profesora Vianey, una mujer de belleza inigualable, de un porte sobrio, piel blanca, cabello ondulado de tonos del atardecer, ojos verde jade, sonrisa encantadora, de mejillas ruborizadas, un ser totalmente poético. Su ente profesional se destacaba por un amplio conocimiento, una esencia de gran humanidad, una calidez proyectada desde su habla hasta sus actos, con muchas habilidades para formar a los futuros maestros, amor por su profesión, liderazgo, cualidades que cautivaron y atraparon mi ser.

Hasta ese momento, fue la cereza del pastel en mi proceso de escritura. Durante la construcción de este documento, pude apreciar la mayor cualidad de ella, porque aquella semilla que plantó la maestra Alfonsa, la maestra Vianey le dio los elementos para hacerla crecer. Como todo proceso y más cuando se trata de escribir, me alentó a escribir mis ideas aun sabiendo que no tenían la madurez lingüística o estructural, eran faltos de ilación, coherencia e incluso concordancia, siempre mantuvo una actitud de altas expectativas sobre mí, durante todo el proceso, cuando le entregaba los apartados, ella siempre decía: —“Si es necesario, ¿puedo recortarlos y pegarlos en otro orden?”, por supuesto, respondía. Cuando me devolvía los trabajos, la información era la misma, simplemente estaba reorganizada con mucha claridad, a la hora de la entrega mencionaba: —Lee tu documento como te lo devuelvo, si te parece lo dejamos así, si tienes dudas las resuelvo, si quieres corregir algo lo hacemos.

De verdad era increíble, porque escribía desde mi pensamiento, ella no me pedía que lo cambiara, no imponía su pensamiento sobre el mío, simplemente me apoyaba a darle mayor coherencia, eso facilitó la construcción de todo el documento, incluso tenía la confianza de comentarle cuando algo no tenía el sentido que quería manifestar, siempre buscó la mejor forma de argumentar sin ser invasiva, siempre respetó mi escritura. Eso indiscutiblemente me llevó a la culminación de mi documento recepcional, a la titulación y a formar parte del docente que hoy soy.

La escritura cumple su función y se hace viva como lo señala Cassany, Luna & Sanz (2002), ya que surgen de las necesidades e intereses de las actividades en el aula, se tiene un propósito, son funcionales, existen destinatarios y contextos reales, cuando se trabaja de forma global y se utiliza como herramienta para comunicar a los otros, eso lo he vivido no solo en esta etapa como estudiante de licenciatura, también con mi hijo y actualmente como parte de este posgrado.

❖ **Retoño: la sangre florece**

En abril del noventa y siete mi pareja y yo tuvimos un hijo al que decidimos llamar Saúl. La inseguridad emocional de la edad, la falta de condiciones económicas estables, así como la poca aprobación por parte de sus padres, generó en muy poco tiempo la separación de nuestra relación. En común acuerdo, decidimos que por la edad de nuestro hijo ella se quedaría como cuidadora principal, sin negarle a nadie los derechos paternos y maternos.

Por un lado, la separación hizo que recordara a Amicis (1886) en su libro *Corazón diario de un niño*, en él, menciona que todos tendremos días terribles, pero el más terrible será cuando te separes de alguien, por otro, despertó inconscientemente en mí un uso de la escritura, al principio anotaba en simples hojas de un block, ahora llamados post-it, que tenía en la mesa sin uso, detalles como citas médicas o alimentos que debía proveer, los cuales pegaba en un pizarrón de madera empotrado en la pared para realizar dichas tareas. Poco a poco el uso fue siendo mayor, ya no solo eran

simples notas, ahora escribía pequeños sucesos que vivía con él los días que me tocaba cuidarlo, eso generó que pasara de blocks o notas al uso de un cuaderno deteriorado por el tiempo que encontré entre los libros de aquel mueble.

El tiempo pasó muy rápido, las notas eran insuficientes, ahora quería escribir todo aquello que no podía vivir a su lado, sus primeras palabras entre ellas “papá o mamá”, frases e incluso conversaciones con otros, así que tuve que recurrir a familiares que convivieran con él, buscaba los espacios y tiempos necesarios para que me contaran lo que habían visto o conversado, recurría a mi cuaderno para hacer esas anotaciones que me permitieran conservar memorias por escrito de manera indirecta.

Por causas de trabajo y tiempos para educarlo, su madre me cede el cuidado total, no podía seguir llevando a cabo ambas tareas; no niego que aquel corazón que se había estrellado a causa de la separación y distanciamiento, hoy se regocijaba agudizando ese sentimiento de amor paternal, era un alma resurgiendo de otra, una simbiosis de amor, tengo claro que: —no lo lleve nueve meses en el vientre, pero desde siempre lo he llevado en el corazón. Sin embargo, persistía la incertidumbre sobre el tiempo que estaría a mi lado, así que, a diferencia de aquellas experiencias artificiales con la escritura en el bachillerato, hoy tenía mucha claridad en el uso que le daría a la lengua, tenía un propósito muy claro y definido, por lo tanto, como dice Villaseñor (2007), la escritura había cobrado relevancia, era una necesidad intrínseca que había despertado en mí una forma de interactuar con mi realidad.

Con mucho ímpetu, gusto y vehemencia recibí aquel pequeño retoño que florecía día con día. Inevitablemente el uso de la escritura se potenció, incluso ahora que ya lo tenía a mi lado no quería dejar de escribir todo el tiempo que podía pasar a su lado, por lo que, mandé a hacer un cuaderno especial de forma francesa, tenía las pastas de madera pinatadas de color azul, sujetadas con hojas a través de un espiral de plástico que sirve como soporte, al que puedo agregar hojas cuando es necesario escribir más o quitar y guardar las que ya he usado.

¡Sí, nunca he escrito tanto con gusto y pasión en mi vida, como en esta etapa, en la que voy viendo mi sangre retoñar!, bueno...salvo este proceso de profesionalización en el que la escritura tiene otro propósito, el de re-construir mi ser docente, de hecho, tengo la idea de compilar todos estos pasajes y frases ya plasmados en papel para escribir en un libro que narre nuestra historia.

❖ **Entonces...escribamos**

Desde este posgrado, la escritura ha tomado otro sentir, esa metáfora que me permite crear, compartir el lenguaje para comprender-nos, de ahí que este primer episodio, nos dé la oportunidad usar y escribir un lenguaje no solo libre sino libertario, subversivo, sedicioso de todos aquellos que quieren utilizar la palabra y el escrito como herramienta de producción e interpretación ante las desigualdades del uso de la lengua, para potencializar la creatividad y el pensamiento de cada individuo, para re-significar el papel y la labor docente.

En lugar de aceptar un único uso de la lengua, hay que recoger, apreciar e incluir todos sus usos, para asumir una escuela activa donde la mayor potencialidad sea construir desde el “yo” en red con cada sujeto, una narración que permita superar la lógica del significado y escarbemos en la plástica de los mil y un significantes.

La producción escrita nos permite transitar de una realidad indisociable del pensamiento a las diferentes de aquellas reflexiones que hacemos en la consecución de todo lo que escribimos, siempre y cuando sea bello, justo, y social. El maestro no debe limitarse a ser pensado en un modo lejano e irredento, debe de re-pensarse, re-construirse y re-descubrirse de manera constante, así en los siguientes episodios se presentan las aportaciones obtenidas de la intervención.

Episodio 2. Me movieron el tapete

A los pies de aquel gigante dormido llamado Teutli,¹⁸ tesoro natural ubicado entre los límites de Tláhuac, Milpa Alta y Xochimilco; inicio este relato literario, recordando las palabras de una de mis profesoras de secundaria, la maestra Catalina quién nos contó: —¡sus cuevas fueron refugio para maestros perseguidos durante el movimiento del 68, ahí venía a ver a mi esposo a dejarle comida, escondido por participar activamente ante las injusticias!,¹⁹ en ese momento no fue relevante, hoy son parte del impulso que me lleva a replantear mi ser docente a través de un proyecto de intervención en una escuela primaria a tres pueblos de mi hogar, así desde una pequeña casa entre alfombras verdes que cubre la ladera, con tonos blancos y agujas puntiagudas acabadas en laca que resaltan a la luz del sol, deambulo a prisa y dejo atrás el camino serpenteante con olor a tierra labrada para iniciar con mi andar ciudadano.

Después de cruzar la senda urbana, caótica por ser paso a otros pueblos, desapacible por los ruidos de autos y personas, llegamos a la alcaldía Tláhuac,²⁰ ahí, se encuentra la escuela primaria Profr. Narciso Ramos Galicia, construida desde 1948, cinco edificios constituyen el inmueble, cuatro son originarios, incluso tienen un techo denominado como *bóveda catalana* utilizada por sus resistencia y durabilidad,²¹ el otro recientemente construido en 2013, con capacidad para atender hasta 1200 niños en un solo turno, actualmente la población atendida es de 568 estudiantes en el matutino, de éstos 25 corresponden al grupo sexto D, niños de entre 11 y 12 años de edad, con grandes mentes que utilizan la imaginación, la creatividad y la espontaneidad para

¹⁸ El Teutli o Teuctzin (del náhuatl: venerable señor) es un volcán extinto del tipo hawaiano y de formación tipo escudo, lo que quiere decir que su diámetro es mucho mayor a su altura.

¹⁹ El movimiento estudiantil de 1968 fue un movimiento social, en el que además de estudiantes de la UNAM y el IPN participaron profesores, intelectuales, amas de casa, obreros y profesionistas en la Ciudad de México, y que fue reprimido por el gobierno mexicano.

²⁰ Tláhuac es una de las dieciséis demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, significa: "Tierra que emerge", unía los lagos de Xochimilco y Chalco.

²¹ Es una técnica de construcción tradicional catalana. Consiste en cubrir el recinto o espacio mediante una bóveda de ladrillos colocados por la parte plana, es decir, por la cara de superficie mayor que forman el largo o sogá y el ancho o tizón del ladrillo, en vez de hacerlo por cualquiera de las demás caras gruesas. Esta técnica, si el recinto a cubrir no era demasiado ancho y los albañiles eran suficientemente hábiles, permitía construir con una cierta rapidez y sin usar cimbra, hecho este que entre otros motivó su amplia difusión y utilización.

escribir textos literarios que cuenten historias propias o de los otros, que expresen por escrito su ser...su sentir, no como manufactura, sino como recreación y libre expresión. La Profra. Vero,²² titular del sexto D me abrió las puertas a su grupo, al aula y a su trabajo, me permitió llevar a cabo mi proyecto de Intervención Pedagógica los días martes de ocho a diez de la mañana.

No era una mañana cualquiera, era un nuevo encuentro con el ciclo escolar 2023-2024, con la escuela, con los estudiantes, con la docente del grupo, con una nueva comunidad educativa, incluso con un nuevo “yo”, del que se había estado preparando teóricamente para transformarse, —por un lado, desde el año 2012 asumí la función directiva, por otro, desde hace dos años me encuentro con una licencia denominada Beca-comisión, motivos por los cuales no había estado trabajando directamente con un grupo, si no hasta este momento que busqué la profesionalización docente, lleno de nervios por practicar lo aprendido en la Unidad 094 de la Universidad Pedagógica Nacional, la felicidad recorría mi piel por el ansia de trabajar otra vez con niños.

—¡Lo logré! ¡Llegué a tiempo a la escuela! Tanto, que seguía amurallada, pude observar sobre la plazuela a campo abierto muchas esencias de color verde menta, pulcros, recién planchados, portados con entusiasmo, reunidos para ingresar. Una vez dentro del plantel, la directora de la escuela, la maestra Blanquita me saludó efusivamente y con picardía (seguramente por eso, ella y yo hemos compaginado muy bien), con un abrazo me dijo: —¡Bienvenido, te va a ir muy bien porque conozco tu trabajo y sé qué harás un excelente papel!, eso ayudó a aliviar un poco la sensación de ansiedad que aún permanecía en mí, aunque más tarde retornaría, al estar frente a los niños del grupo de sexto D.

Aquel silencio que estaba en cada rincón de la escuela se rompió al abrir las puertas para permitir el bullicio de los niños, voces que transmitían alegría, gusto, encanto, emoción, características de un nuevo inicio, para todos ellos era el segundo día de

²² Profra. Verónica González Velasco, perteneciente a la plantilla docente de la Escuela Primaria “Profr. Narciso Ramos Galicia” turno matutino y titular del grupo sexto D, durante el ciclo escolar 2023-2024.

clases.²³ Desconocía el lugar de formación del grupo sexto D, hasta que observé a la docente frente a éste, me dirigí hacia ese espacio en el que prácticamente tuve que atravesar todo el patio —¡Ahí iniciaba nuevamente la ansiedad, las piernas me temblaban!, al llegar la saludé con un beso en la mejilla para entablar confianza, un abrazo como primer acto comunicativo, de alguna manera era un extraño invadiendo su espacio, su grupo.

❖ Advenimiento y tropiezos, me sumo al grupo



El primer encuentro con los estudiantes no fue inesperado, en días anteriores había hecho acto de presencia con ellos y sus padres para presentarme y explicarles un poco acerca de mi estancia con el grupo,

pero eso no implicaba que no estuvieran inquietos, curiosos y atentos a mis movimientos, a mis expresiones, era el primer ciclo escolar en toda su vida académica que tendrían dos maestros al mismo tiempo, así que en cuanto estuve de pie frente a ellos, me saludaron con mucha calidez, con mucha euforia, —¡Hoooooola maestro!, lleno de nervios, solo pude responder —¡Hola chicos!

El grupo recibió indicaciones para avanzar, un evento muy común, la docente al frente de dos largas hileras diferenciadas por género, uno detrás de otro, el andar totalmente lineal por las escaleras, por el pasillo hasta llegar al salón, como si hubiesen pausado el tiempo todos se quedaron inmóviles frente a la puerta esperando indicaciones para ingresar, inesperadamente la docente me hizo una pregunta con la que me movió el

²³ En los acuerdos tomados con la directora del plantel y la docente de grupo, se estableció que acudiría los martes de ocho a diez de la mañana.

tapete: —¿Cómo quiere que se sienten para trabajar sus actividades?, fue sorpresiva, no creí que tan rápido me cediera el control de las actividades, pude haber decidido la formación para tener éxito en la realización de las actividades además de no cometer errores, sin embargo, no era lo que había aprendido, así que mi respuesta no fue dubitativa, prontamente respondí: —¡Sí nos organizaremos de distintas maneras, pero dependerá de las opiniones de los estudiantes!, entonces, sólo le pedí que los ingresara y se formaran de manera convencional.

El arrastre del mobiliario fue el presagio de una formación típica, uno detrás de otro sin observarse entre sí, solo los rostros frontales eran visibles, el resto se eclipsaban por la nuca del compañero de enfrente, no fue una sorpresa, tampoco fue agradable observarlos todos militarizados; —¡Sabía que tenía una gran chamba por hacer, hacer vivir la escuela, como lo dije en una sesión de este posgrado!, lograr que los estudiantes tomaran el poder en sus manos, capaces de decidir sobre su aprendizaje, sobre las actividades a realizar, así que vi el momento oportuno para realizar el encuadre del trabajo,²⁴ en el que les comenté que todas las actividades las haríamos en conjunto, tomando en cuenta sus opiniones, que nos enfocaríamos a la realización de la escritura de textos literarios en el aula y que generaríamos las condiciones necesarias para aprender, es decir, las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje.²⁵

Para identificarlos de manera personal, les pedí elaborar una tarjeta de presentación con su nombre para utilizarla durante las clases, hasta identificarlos a todos, ya que como dice Irena Majchrzak, la escritura del nombre es el enlace entre un ser iletrado y el universo de la lengua escrita,²⁶ así que les repartí una ficha de trabajo blanca, les di indicaciones para su elaboración, resolviendo dudas e inquietudes. —¡Yo solo tengo

²⁴ Lucero Lozano (1984) plantea que el primer contacto que toma el grupo con el objeto de estudio se lleva a cabo en la sesión inicial cuando el docente realiza el encuadre.

²⁵ Jolibert & Sraïki (2009) las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son estrategias que permiten la formación de personalidades y construcción de aprendizajes, reorganización de las aulas, implementación de Pedagogía por Proyectos y estimular una vida cooperativa.

²⁶ El nombre propio, enlace natural entre un ser iletrado y el universo de la escritura. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXI, No. 4, pp. 77-87.

uno! —dijo Camila—, escribe tu nombre completo o un parte de él, como prefieras que te llamemos; lo importante era que esas letras adquirieran sentido para ellos, que los representara durante todo el ciclo escolar. —¡Yo tengo 3, Elizabeth Leonor Alejandra, ¿cuál anoto?, —dijo Leonor—. Escribió “Leo”. Así concluyeron este primer trabajo.

Preparando el terreno para la producción de textos literarios, recordé que la lectura, la escritura y la oralidad, son actividades indisociables, así que, planeé un acercamiento con la literatura, les presenté el cuento titulado *El enmascarado de lata* de Vivian Mansour, lo leeríamos en episodios durante los siguientes días. En la primera sesión, contextualizamos la presencia del libro en el aula a través de preguntas. El tiempo había avanzado, me quedaban unos minutos, como forma de valoración de la actividad pregunté: —¿Les está gustando la lectura?, algunas voces manifestaron que sí, sin embargo, el contraste era notorio, al levantar la mirada del libro, observé estudiantes inquietos, con rostros desalentados, perdidos, desencajados e incluso aburridos, cómo no lo iban a estar, si desde mi papel docente tenía el protagonismo de la actividad,²⁷ ahí pude observar que no es tan fácil dejar el control de la enseñanza para dar paso a la mediación docente, donde son los estudiantes los que deben de tener el control del aprendizaje, entonces: —comprendí que mi estrategia no fue la adecuada, debí fotocopiar y repartir el texto para que cada uno se involucrara leyendo un fragmento, ser escuchados, en lugar de monopolizar la lectura.

❖ Otro aprendizaje es posible

Una nueva oportunidad se presentó, otra sesión para comenzar. Llegué a la formación, los estudiantes me saludaron con mucha euforia, casi a coro: —¡Hoooola maestro!, fue su forma de darme la bienvenida, respondía a su saludo: —¡Hola chicos!, saludé a la maestra Vero, quién en esta ocasión, también me dijo: —¡Bienvenido!, —gracias—, respondí. Avanzamos hasta el salón, hicieron un alto antes de entrar, me adelanté y le pedí a la maestra si podía organizar la entrada, amablemente respondió que sí.

²⁷ Cassany, Luna & Sanz, el docente debe dejar de ser el protagonista de la enseñanza para centrar el aprendizaje en los estudiantes, ser activos de su propio proceso.

Les pedí que ingresaran y se colocaran alrededor del salón para darles indicaciones. —¡Hola, chicos! Bienvenidos. Vamos a organizar el mobiliario, tomen unos minutos para pensar ¿de qué otra manera podemos sentarnos? que no sea como lo hacemos comúnmente. No obtuve respuestas, seguramente nunca se los habían preguntado, para ellos fue inesperado considerar su opinión, confundidos, no supieron qué hacer. Me pregunté: —¿Cómo se los podía plantear para que tomarán la iniciativa, organizar las mesas y sillas para que todos pudiéramos vernos a la cara en el salón? Al ver su incertidumbre decidí preguntarles personalmente.

—¿Zayde cómo te gustaría sentarte hoy para las actividades? —En parejas, —así puedo sentarme con mi compañera—, buena propuesta. —Leonel ¿cómo te gustaría sentarte?, —No sé maestro, puede ser como dice Zayde. Fue la puerta a la toma de decisiones, las manos se empezaron a levantar, una de ellas fue la Nicolás, —¿Cómo te gustaría sentarte? —Opino como dice Zayde, por parejas, al mismo tiempo que volteaba a ver a su compañera Leo mostrando felicidad por sentarse juntos. En esta sesión fue a lo más que arribé, no quise imponer la idea de trabajar en equipos, pregunté si estaban de acuerdo en sentarse por parejas, la respuesta de todo el grupo fue positiva. Les pedí que acomodaran el mobiliario sin arrastrarlo. Algunos, sin titubeos escogieron a su pareja, otros considero que por inercia y por ser el compañero más cercano decidieron sentarse juntos, incluso era extraño para ellos esta cercanía. Mi tarea sigue, como dice Feuerstein tendré que romper poco a poco la nuez.²⁸

Con el propósito de conocer a todos e identificar quiénes estaban presentes, les expliqué que en la pared al fondo del salón se encontraba pegado un papel bond llamado “Cuadro de asistencia”,²⁹ que serviría para pegar la imagen que les pedí y que cada uno sería responsable de colocar en ese registro su asistencia al aula, algunos de inmediato y sin que les diera la indicación sacaron su imagen y la levantaron con la mano en señal del cumplimiento (tarea asignada con anticipación para la tercera

²⁸ Reuven Feuerstein (2012) en su Teoría de la Modificabilidad Cognitiva establece el desarrollo de procesos y estrategias del pensamiento, tanto académicas como situaciones de la vida social y familiar del niño.

²⁹ Jolibert & Jacob (2003) el cuadro de asistencia es una Condición Facilitadora para el Aprendizaje, permite establecer la integración, conformación y cohesión de un grupo.



sesión), no solo ellos, también saqué mi imagen para pegar en ese cuadro. Durante algunas sesiones observé huecos, lo que implicaba que no todos habían cumplido con la tarea o no

registraban su asistencia, entonces les recordé que tenían que realizar la actividad, aunque no estuviera presente, correspondía a una responsabilidad personal cuando ingresaran al salón.

Después de mis comentarios, escuché sus repuestas, entre las más comunes, la habían olvidado, Dante comentó: —¡Ya elaboré mi dibujo, pero está en mi casa y se me olvidó traerla!, Alexis tampoco ha colocado su imagen, él no se encontraba en el salón, pregunté a la maestra y me comentó que tenía una situación de salud un poco delicada, incluso estaba siendo nebulizado, Gael tampoco ha colocado su imagen en el cuadro de asistencia, tampoco se encuentra presente, Leo también manifestó: — ¡Ya lo tengo, pero también lo olvidé en casa! Les pedí nuevamente que por favor cumplieran con esta tarea, si no les gustaba dibujar podían comprar alguna etiqueta en la papelería de su personaje favorito, utilizarla para registrar su asistencia. Dijeron que sí, esperemos que la próxima sesión ya esté completa.

No hubo un día en que el formato de asistencia estuviera completo, fue necesario realizar un balance intermedio,³⁰ saber ¿sí las actividades eran significativas o cuáles era las causas para no realizarla?, siempre hacían falta imágenes, el propósito de esta

³⁰ Jolibert & Jacob (2003) el balance intermedio es una herramienta de evaluación utilizada para medir los logros alcanzados respecto a las actividades o estrategias implementadas, saber en qué punto nos encontramos y reorientar la toma de decisiones ante las dificultades presentadas.

actividad no se había alcanzado. Así, que en primera instancia decidí platicarlo con mi tutora, la maestra Betci,³¹ quién me dio ejemplos de cómo lo trabajaba con su grupo y otras posibilidades de realizar esa tarea, puntualizando que el propósito del cuadro de asistencia tiene la característica de hacernos saber quién estaba en el aula, pero sobre todo quién no para hacerlo visible ante los demás y preguntar por él.

—¡Me sentí escuchado! En primera instancia, su retroalimentación me permitió buscar opciones que fueran del interés del grupo, me quitó la frustración de sentir que estaba realizando las cosas de manera equivocada, pero sobre todo me hizo sentir que ¡no estaba solo!, que la tarea docente no es una responsabilidad en solitario, podemos acompañarnos de otros maestros en la vida cotidiana de enseñar y aprender, así que replantearé esta actividad para la siguiente sesión. Latorre plantea que la Investigación-Acción debe de realizarse en grupo, pero en el caso de que tenga que realizarse de manera individual, es importante implicar a otros, ya que su meta es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa.³²

Los días, las semanas habían pasado, se acercaba la conmemoración del Día de la Independencia de México, un buen tema para fomentar la vida cooperativa,³³ primero retomé sus conocimientos previos preguntándoles cómo festejaban este día en casa, los alimentos que consumían, qué actividades realizaban y si colocaban algunos adornos, después de escucharlos les pregunté: —¿Quieren celebrar esta fecha en la escuela con algo especial?, el grupo no dudó en su respuesta, así que a coro contestó: —¡Sííííí!, era una buena oportunidad para escuchar sus propuestas, que tomarán decisiones basadas en sus intereses, así que en asamblea se determinaron las actividades a realizar, elaborar cadenas de papel tricolor, banderas y colocar las imágenes de los personajes más representativos en las paredes del salón.

³¹ Mtra. Sandra Betci Trejo Fragoso. Académica de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 094 Centro, de la Línea de enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria.

³² Latorre, Antonio (2012). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.

³³ Jolibert & Jacob (2003) la vida cooperativa y democrática es el primer eje convergente, se fomentan poco a poco entre maestro y estudiantes a través de una participación y toma de decisiones en conjunto, propiciando un ambiente agradable para aprender a convivir.

Las propuestas se iban escribiendo en el pizarrón con la ayuda de Ofelia, ahí pude observar que su escritura era de espejo,³⁴ presentando dificultades para escribir sílabas trabadas o compuestas, así que cada que ella iba escribiendo, el resto de sus compañeros iba haciendo las correcciones con mucha naturalidad, no noté que esto le causara algún conflicto, por el contrario, se sentía agradecida con sus compañeros, ser apoyada durante este momento, estuve muy atento para que no se sintiera violentada.

El día había llegado, todos elaboraron los ornatos que se habían establecido, algunos equipos presentaron dificultades por la falta de material, pero se solucionaron gracias a que la maestra tenía diversos materiales en su estante, el equipo número uno realizó banderas, el 2 y 3 cadenas, el 4 bustos de los personajes más sobresalientes sobre la Independencia de México y el 5 centros de mesa, sin lugar a dudas, fue una buena oportunidad en el que se vivió la vida cooperativa, permitió la cohesión del grupo y el reconocimiento de las diferentes habilidades que cada uno de los compañeros poseía como cualidad única pero necesaria para el trabajo, ver a cada estudiante asumir su compromiso y ejercer su responsabilidad, como lo establecimos en aquel rotafolio,³⁵ generó un escenario que me hizo sentir satisfecho, lo que habíamos conversado en clase sobre los autores como Jolibert lo estaba contrastando en la práctica.

❖ La colorcreación...producciones desde el aula

Dentro de las actividades consideradas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, también establecí algunas destinadas específicamente a *arar la tierra de la escritura*, es decir, desarrollar las habilidades sobre la producción de textos literarios. Empezamos por la actividad “*Escribir en colores*”,³⁶ —¡Por favor saquen su cuaderno de proyectos, anoten la fecha y el título del pizarrón! Realizadas estas acciones, les

³⁴ La escritura de espejo es un fenómeno en el que las personas escriben letras o números de manera invertida. Entre los 4 y 7 años de edad es normal, no indica la existencia de dislexia ya que están en pleno proceso de aprendizaje.

³⁵ El Cuadro de responsabilidades es una Condición Facilitadora para el Aprendizaje utilizado para establecer responsabilidades reales, involucrando a los estudiantes de manera rotativa. (Jolibert & Jacob, 2003).

³⁶ Juegos y actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje (María Julieta Sánchez, 2010).

expliqué el ejercicio, —¿Qué dice el título, chicos? —pregunté— ¡Escribir en colores!, respondieron, les comenté que era una actividad de escritura creativa para producir un texto.³⁷

Primero, diré un color, luego durante unos minutos ustedes escribirán todas las palabras que tengan relación, Lehad preguntó: —o sea, todas las palabras que tengan que ver con el color, ¿pueden ser objetos o cosas?, —así es— respondí. Hagamos un ejemplo (en ese momento escribí amarillo en el pizarrón), —¿Qué objetos, cosas o palabras relacionan con este color?, Nico: ¡plátano!, Zayde: ¡sol!, Viri: ¡manzana!, Adriana: ¡una gorra!, Zayra: ¡una pluma!, Cami: ¡un color!, así es, esos pueden ser los ejemplos en este caso, pero recuerden que deben de ser cosas muy específicas que tengan que ver con ese color, así a la hora de leerlos sabremos a que tono hacen referencia sin la necesidad de especificarlo. Ofelia: —¿entonces puedo escribir hoja?, —¡Si tú dices hoja, podemos imaginar que es verde o naranja o de algún otro color!, tienen que ser objetos más específicos.

—¿Fui claro con la indicación?, la mitad del grupo contestó que sí y la otra mitad tenía dudas, decidí reconstruir la indicación con los compañeros que ya la habían comprendido, Zayra comenzó a explicar: —El maestro va a escribir un color en el pizarrón, Nicolás agregó : —Nosotros haremos un listado de palabras que pueden ser objetos o cosas que tengan que ver con ese color, —añadió— tenemos que escribirlas en tres minutos, muy bien por los dos, —¿Las indicaciones son claras o aún hay dudas? , esta vez asintieron con la cabeza. Observé algunas caritas que mostraban incertidumbre, pero no era por no entender o comprender las indicaciones sino porque eran estudiantes que siguen en el proceso de alfabetización convencional.³⁸

Escribí “azul” en el pizarrón, —¿están listos? —¡Síííí!—, entonces comiencen. Todos empezaban a escribir, de manera inmediata me acerqué con Ofe y Gael, quienes

³⁷ La escritura creativa, es una modalidad en la que se utiliza la palabra como materia prima de modo artístico, haciendo énfasis en la expresión de emociones complejas para conmover al lector con el uso del lenguaje literario, ya que cada palabra, cada signo, cada enlace se usa para nombrar con verdad y belleza. (Hiriart & Guijosa, 2003).

³⁸ Andrea Olmos Roa (2009), juego y alfabetización, bases para un sistema educativo cultural vygotskiano.

requieren apoyo, les pedí que ellos pensarán las palabras mientras yo las escribía en un papel, luego las transcribirían a su cuaderno, —¿están de acuerdo?, respondieron que sí, entonces mencionen palabras que tengan relación con el color azul, ella dijo: —Agua, mora, chicle, botella, cielo, mochila, pluma. Le dejé la papeleta para que las anotara en el cuaderno. Gael dijo: —Pluma, color, mora, chicle, paleta, globo, agua, cielo, de igual manera le dejé la papeleta para que las pasara a su cuaderno. Esta actividad, para nada implicó sencillez ni muchos menos una simple tarea de copiado, por el contrario, dentro de la globalidad de la composición al que se refiere Flower (1989) citado en Caldera (2003), a través de la técnica de torbellino de ideas, tanto Gael como Ofelia, se concentraron durante unos minutos para generar palabras sobre el tema para realizar la primera escritura de su texto.

Acabado el tiempo, proseguimos con la siguiente consigna, de pronto se escuchó al resto del grupo coreando, —¡hay nooooo!, descuiden, no dije que tenían que escribir muchas palabras, simplemente escribir las que se les ocurriera en ese tiempo, así que no se preocupen.³⁹ Ahora con su listado de palabras, vamos a construir un cuento, un poema, una historia, pueden agregar artículos o palabras que complementen sus ideas, utilizando el ejemplo del color anterior escribí en el pizarrón un texto: “Por el desierto voy, caminando bajo los rayos del sol, comiendo mi plátano para no perder energía”, Lehad dijo: —¿Entonces podemos utilizar las palabras que nos hagan falta para completar las frases?, así es Lehad. Adriana dijo: —Maestro, si se me ocurre otra palabra con el color ¿puedo agregarla a mi lista? Sí, puedes hacerlo. ¿Tienen alguna duda? Contestaron a con un: ¡noooooo!

Pronto había concluido el tiempo. Les pedí que pasarán con su cuaderno al frente del salón para realizar un círculo y compartir las producciones realizadas. —¿Alguien quiere leernos su texto? —pregunté al grupo—. ¡Decida usted!, dijo Leonor, pregunté al grupo nuevamente y obtuve una respuesta similar, ¡Sí decida usted!, dijo Nicolás. Bien comencemos, poco a poco los estudiantes empezaron a leer sus textos, algunos

³⁹ Carlos Lomas et al. (2014), la escritura desde el enfoque comunicativo y funcional se centra en las funciones del lenguaje y el análisis de las características de diversas situaciones comunicativas.

de ellos eran muy claros y se notaba de manera evidente la consigna establecida que era escribir a través de un color. La mayoría del grupo elaboró textos al que no lo clasificaron de ningún tipo, pero cuando llegó el turno de Viridiana, ella dijo: —¡yo escribí un poema, se los voy a leer!,⁴⁰ *“mis ojos son azules como el cielo y mi chamarra y moño que parezco una niña azul, también mi pelo es azul y mi elemento es agua, amo el azul como mi moño o mi plumón”*, en el texto leído por Viri sí se pudo ver con claridad la elaboración del texto al utilizar diferentes recursos literarios en su producción.

Las producciones de escritura creativa fueron muy buenas, los resultados de este ejercicio han sembrado en el grupo la semilla la escritura de textos literarios, les ha permitido observar que puede escribirse de manera global y no a través de planas en el cuaderno, que sus ideas se ven reflejadas en sus propios textos y que cuando existe la necesidad de corregir se hace bajo la mirada de mejorar el escrito con ayuda de los otros y no como castigo o centrados únicamente en la ortografía y gramática. Estos han sido los primeros hallazgos, pero aún hay más por leer en las líneas escritas del siguiente episodio.

Episodio 3. Sembrando palabras...floreciendo pupitres

Después de un inicio con muchos tropiezos, me sigo considerando la oveja negra del magisterio, no me di por vencido, por el contrario, esos errores llenos de aprendizaje me siguen llevando a poner en marcha las propuestas de Jolibert, revolucionando las ideas que se tienen sobre el espacio físico del aula-escuela y las actividades que se realizan en ella, dejando a un lado las prácticas mecánicas, ¡que sí, algún día hice!, buscando una escuela libre, democrática y totalmente genuina, como lo dice de Jurado usamos el lenguaje escrito como medio para resolver las necesidades sociales y disminuir las desigualdades sociales.⁴¹

⁴⁰ Lucero Lozano (2003), didáctica de la lengua española y de la literatura. En la competencia comunicativa el objetivo no es ya el dominio de la gramática, sino que el estudiante sepa comunicarse utilizando la lengua.

⁴¹ Jurado, Fabio, Lomas, Carlos, Tusón, Amparo. (2017) *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. México: Castellanos Editores.

Con las actividades recientes sobre lectura y escritura que realicé en el aula, me doy cuenta que tengo que desintoxicar mi rol docente y generar uno nuevo como lo estable Jolibert,⁴² dejar atrás viejas prácticas que dificulten el aprendizaje de los niños fingiendo otorgarles el papel activo o central por activismo, ayudando a florecer esos pupitres que han estado varados, aletargados por años solo para obedecer, para forjar nuevas y florecidas ramas llenas de libre expresión, palabras escritas nacidas desde sus raíces, raíces fuertes y firmes basadas en sus contribuciones, en sus colaboraciones, en sus opiniones.

Con el mismo ímpetu, seguiré narrando otras acciones realizadas como parte de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje,⁴³ previas a transitar el puente hacia la libertad. Debo de mencionar que me sentía ansioso por seguir poniendo en práctica actividades desde Pedagogía por Proyectos, ya encarrilado no hubo obstáculo que me detuviera, aunque tampoco tiempo suficiente para llevarlas a cabo, así que, en el aula, establecí un *Cuadro de responsabilidades* para la organización del grupo,⁴⁴ actividades rotativas para colocar la fecha u orden del día, reorganización del mobiliario, cuidado de una planta, pase de asistencia. Mientras Nico, Adriana y Cami organizaban mesas y sillas, el resto del grupo permanecía fuera del salón conversando, sin algún tipo de atadura a una formación rígida o formalismo, simplemente esperando a ingresar.

Minutos más tarde, ingresó Alexis, quién expresó: —Maestro ¿dónde me siento? Respondí: —Intégrate con algún equipo en el que haya lugares disponibles. Alexis no tardó en buscar y responder muy felizmente: —Hay dos lugares en ese equipo (señalando donde se encontraban Cris, Dante, Everardo y Donovan), —me siento con

⁴² Desde el enfoque constructivista, comunicativo y textual, el nuevo rol del docente consiste, fundamentalmente en crear las condiciones que favorezcan los auto-socio-aprendizajes de los niños, mediante la interacción cotidiana con la vida social, con textos escritos y con el vasto mundo.

⁴³ Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje son el conjunto de elementos que intervienen en el proceso de integración de un grupo y la forma en que se organizan y disponen los materiales, así mismo, se asumen roles y tareas de manera democrática y que son necesarias para el buen funcionamiento en el aula.

⁴⁴ Cuadro de Responsabilidades, texto utilizado como herramienta para organizar el buen funcionamiento de la vida colectiva en el grupo, los registros se realicen diaria, semanal, mensual y anualmente. Jolibert & Jacob (2015).

mis amigos — añadió—. ¡Adelante, siéntate donde gustes! Todos ejercían su libertad, vertida en decisiones, ideas y propuestas, base para la vida cooperativa en el aula.⁴⁵

❖ El laberinto del escritor

En otra sesión, al ingresar al salón, el mobiliario estaba acomodado en filas, así que vi nuevamente la oportunidad de renovar la organización, les pregunté: —¿Cómo podemos sentarnos, que sea diferente a las otras ocasiones? Las participaciones no se hicieron esperar, Gloria: —En círculo, así todos podemos vernos. Alexa: —Sí nos sentamos en círculo, los que se sienten de aquel lado (señalando la parte frontal del salón) no podrán ver lo que se escriba en el pizarrón. —Entonces ¿cuál sería una buena idea? —volví a cuestionarlos— Por supuesto, se escucharon voces que decían que por parejas y algunos otros comentaban que siguiéramos en equipos, pero entre



esas voces, se escuchó a Valery: —¡Que les parece si en esta ocasión nos sentamos en “U”! Lehad dijo: — ¡Me gusta la idea!, pero hay que preguntarles a

todos si están de acuerdo. De manera inmediata lo hizo, la mayoría respondieron que sí, como era una propuesta surgida en el momento, todos tomaron el mobiliario y lo acomodaron.

Para esta sesión, había preparado una nueva estrategia de escritura creativa, les expliqué que realizaremos una actividad parecida a la de “Escribir en colores”. En esta ocasión, la actividad se llama *“Todo con... (se señala una vocal)”*.⁴⁶ Les expliqué que

⁴⁵ Generar vida cooperativa en las aulas implica desarrollar personalidades sólidas, flexibles, solidarias, empáticas, libres y autogestivas. Jolibert & Jacob (2015)

⁴⁶ Juegos y actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje (María Julieta Sánchez, 2010).

les daría una vocal y ellos como primera actividad realizarían un listado de todas las palabras que empezarán con esa vocal, Leslie preguntó: —¿Se pueden escribir acciones? —Sí— respondí. Viri preguntó: —¿Se pueden escribir nombres? —sí—. Se pueden escribir todo tipo de palabras que se apeguen a la consigna, pueden ser nombres, objetos, acciones e incluso conectores y artículos que inicien con la letra “e”.

La dinámica era muy similar al ejercicio anterior, con la letra determinada se escribió un listado de palabras y posteriormente cada chico o chica crearía un texto. —¿Están todos listos? —Síiiii— ¡Pueden comenzar! Mientras el grupo escribía las palabras, me acerqué a Ofelia y Gael que se encontraban juntos, les pregunté si requerían apoyo, los dijeron que sí. Inicié por Ofe quien ya me esperaba de manera ansiosa. En esta ocasión consideró ocho palabras. En seguida me dirigí con Gael, cuando me acerqué pude observar que ya tenía escritas algunas palabras, así que ya no requirió de mi ayuda. Al concluir el tiempo, compañeros como Nico, Adriana, Camila, Zayde y Valery, tenían más de 20 palabras, otros tenían diez o menos.

Luz dijo: —¡Ya terminamos! ¿Ahora qué sigue? Adriana les respondió: —Tenemos que elaborar un texto. Confirmé la idea de Adri y les dije que, a diferencia de la ocasión anterior en donde podía ser un texto, un cuento o un poema en esta ocasión escribirán un texto utilizando todas las palabras escritas. También les comenté que podían escribir otras que requerían para construir su texto. Nico preguntó: —¿Podemos utilizar la “y”? —Sí es el único conector que pueden utilizar —respondí—. Las dudas siguieron, Zayde preguntó: —¿Podemos utilizar “la”? —no porque no se pega a la consigna—. Escribí un ejemplo en el pizarrón: “el elefante está en el estambre”, observen que todas las palabras de la oración están escritas al inicio con la letra “e”? El grupo entendió el ejercicio y sin mayor problema, cada uno elaboró su texto.

Por turnos, cada uno realizó la lectura de su producción. Algunas creaciones fueron más amplias que otras; en otros casos utilizaron palabras que no iniciaban con la letra “e”, como el caso de Luz María, su texto era bastante amplio, pero contenía muchas palabras que no se apegaban a la consigna, le comenté que su construcción era muy

buena, pero debía ser cuidadosa con las indicaciones dadas. Cuando le tocó el turno a Ofelia, no quería participar mostraba una actitud poco participativa, pero le recordé que ella ya sabía leer y escribir y por lo tanto se animó a decir sus dos ideas, con Gael fue diferente porque en cuanto le pregunté si quería leernos su texto él de manera inmediata lo hizo. Concluimos esa actividad escuchando las participaciones de todos.

Otra actividad trabajada, fue la de *Neologismos*.⁴⁷ Les pregunté: —¿Alguna vez han escuchado esta palabra? Ninguno de ellos dio respuesta. No se preocupen, es una actividad muy fácil y divertida para producir textos creativos o literarios.⁴⁸ Tomé unos minutos para explicarles: —Los neologismos son palabras creadas a partir de otras, pueden ser dos o más. Para ejemplificar, retomé las palabras "*liebrenado*" y "*radioloj*", trabajadas en una sesión pasada con el tema de *Binomio Fantástico de Rodari*.⁴⁹ Pero también agregué otras que causaron mucho furor y risas, la de "*amigovios*" y "*teamodoro*", palabras fundamentales para entender la dinámica. También les expliqué que era necesario escribir una conceptualización para explicar que palabras utilizaron, "*liebrenado*" compuesta por la palabra liebre y venado.

Entonces comencemos. Otorgué tiempo para realizar el ejercicio, pasaba a cada equipo para resolver dudas o apoyarlos. Aparentemente era una actividad fácil, de pronto escuche: —No se me ocurre nada, —dijo Alexis—. Por su parte, Gloria comentó: —¿Puedo escribir una de las que puso en el pizarrón? Ahí vi que no estaba tan sencilla la actividad, noté que les estaba costando trabajo, entonces cambié un poco la dinámica, —Entre todos escribamos un listado de palabras en el pizarrón. Las aportaciones que se iban haciendo, empezaron a generar susurros en los estudiantes, era el momento oportuno, comencé a orientarlos con preguntas,⁵⁰ —¿Qué pasaba cuando en un día soleado también llueve? —Se crea un arcoíris —nombró Leslie—.

⁴⁷ Juegos y actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje (María Julieta Sánchez, 2010).

⁴⁸ "Expresión escrita" en Enseñar lengua, Serie Didáctica de la lengua y de la Literatura, Cassany, Luna & Sanz (2002). Estrategias de redacción que animan a los estudiantes a inventar redacciones creativas.

⁴⁹ Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Gianni Rodari (1973) la democracia y libertad.

⁵⁰ La Pedagogía de regalo se refiere a las palabras, preguntas o estrategias que el docente "regala" a sus estudiantes durante las clases cuando requieren apoyos para construir ideas o acuerdos, (Freire, 2013).

Así es, entonces —¿Qué neologismo podemos formar con lluvia y sol? Zayde respondió: "*lluvisol*", muy bien. —¿Cómo lo definirías? —no logró dar respuesta?— Comenten en cada equipo ¿cómo pueden definirlo? El equipo de Nico, Cami, Lehad y Gloria dijeron: —Es un fenómeno que se produce cuando en un día soleado llueve y se produce un arcoíris, —perfecto— agregué. Se rompió la coraza que no los dejaba crear, poco a poco cada equipo con sus respectivas dificultades creó sus *Neologismos*.

En un equipo solo se encontraba Emily y Viri, fue al equipo que más apoyé, durante el proceso de creación de palabras, Emily río a carcajadas porque cada invención, le parecía muy cómico, lo disfrutó mucho, incluso en algún momento expresó: —Maestro esto de inventar palabras es muy gracioso, así es Emily, me da mucho gusto que te diviertas con esta actividad. Cuando todos los equipos estaban listos, Lehad preguntó: —Maestro, ¿verdad qué vamos a hacer un texto con las palabras? —así es Lehad— respondí. —¡Se los dije! —expresión verbal dirigida a sus compañeros de equipo—.

Como menciona su compañero, si ya terminaron de crear sus palabras ahora vamos a formar un texto, recuerden que puede ser un poema, un cuento o algún texto creativo, si lo consideran necesario pueden agregar otras palabras o conectores que les ayuden a darle una coherencia completa a sus producciones. —¿Tienen alguna duda? Lehad dijo, yo sí: —¿Ósea que podemos utilizar otras palabras que no estén aquí para agregar a nuestro texto? Es correcto, pueden utilizar verbos, sustantivos o conectores para crear un texto completo.⁵¹ De todos modos, si requieren apoyo avísenme para que pueda ir pasando a sus equipos. Cuando la mayoría había concluido su texto les pedí que inventaran un título para su producción, podía ser de igual manera un *Neologismo*. La actividad fue colectiva, los frutos de este ejercicio pronto se vieron.

Con los textos concluidos. Les pedí se levantarán de su lugar con el cuaderno, nos acomodamos en círculo, de esta manera poco a poco cada uno fue leyendo su

⁵¹ Escribir un texto completo, es producir *de golpe* un texto con intencionalidad precisa, mensaje y destinatario real, en función de sus necesidades o proyectos, (Jolibert & Jacob, 2003).

producción y explicando los neologismos inventados. A continuación, presento un ejemplo:

“Había una vez una persona que era *Humalien* y nadie sabía porque vivía en una casa muy alejada de la ciudad, a él le gustaba recolectar objetos antiguos y el máspreciado para él era el *Radioloj*. Un día, el salió a dar un paseo al bosque y en el camino se encontró un *Osoveja* y un *Conajedo*, cuando iba de vuelta a casa se tropezó por accidente con una rama y se llenó de *Verpen*, se paró y siguió su camino, cuando llegó a su casa fue y abrió el congelador tomó un *Pelelado*, cerró el refrigerador y se fue al sofá a comerse su *Palelado* y vivió muy feliz”.

Estas y otras actividades trabajadas sobre la escritura e textos literarios, no ha sido un camino fácil, ha sido un laberinto para cada uno de los estudiantes, cada uno ha recorrido un camino diferente, pero todos han llegado a producir textos auténticos, completos y con sentido, por supuesto, no son los únicos, durante los siguientes episodios veremos más producciones.

❖ Construir puentes hacia la libertad

Debido a un accidente sobre la carretera llegué cuatro minutos tarde al plantel, a paso veloz, entré, saludé y me incorporé con el grupo cuando estaba a punto de ingresar al salón. De pronto, viví un *déjà vu*,⁵² en la puerta del salón los chicos se formaban de un lado y las chicas del otro, me preguntaron: —¿Sí ya podían ingresar? —No tienen que pedirme permiso— respondí. La escena no terminó ahí, el mobiliario no estaba acomodado, el bullicio aturdió la vida cooperativa, era una guerra de voces a discreción, más de la mitad de los estudiantes discutían cómo organizarse.

Ante aquel escenario, les pedí se tranquilizarán, bajarán el volumen para escucharnos, aproveché para preguntarles: —¿Qué tenemos que hacer para resolver un conflicto? Lehad, un chico que se ha caracterizado por ser democrático ante la toma de

⁵² Palabra francesa para explicar un evento o experiencia que se vive en la actualidad y que se ha experimentado en el pasado, nuestro cerebro activa recuerdos relacionados, creando una sensación de familiaridad.

decisiones contestó: —Es necesario hacer una votación, —es correcto— respondí. Valery de manera abrupta tomó la palabra: —¿Quién quiere sentarse por parejas? ¡Vaya sorpresa! Más del 80% estuvo de acuerdo, Adri no estuvo de acuerdo y manifestó querer sentarse en equipo, Lehad volvió a intervenir y le dijo: —¿Has tu propuesta?, entonces preguntó: —¿Quién quiere sentarse por equipos de cuatro? Las respuestas no la secundaron, cabizbaja volteó a verme sin expresar ninguna palabra, no fueron necesarias, la entendía, pero no podía imponer nada, solo reforzar que la organización sería conforme a la decisión de la mayoría.



Había llegado el momento de construir un puente con los cimientos trabajados para arribar a la libertad del aprendizaje, es decir, al trabajo con la estrategia de Pedagogía por Proyectos,⁵³ se retomó la celebración en

puerta sobre *“Día de muertos”*, en conjunto con los estudiantes planificamos un Proyecto desde Método por Proyectos de Kilpatrick,⁵⁴ denominado *“Festibaile de los muertos”*. Les pregunté qué actividades querían hacer, —Leer historias de terror —dijo Leo—. Zayde comentó: —Maestro, algunos de mis compañeros estuvimos platicando y acordamos en adornar el salón con cadenas y catrinas, como la vez pasada. —¿Qué más proponen? Ángel dijo: —La escuela hará festival, ¡hay que bailar! En ese momento, Nico intervino y comentó su propuesta: —¡Vamos a disfrazarnos! El grupo respondió con un —Síiiii— a su propuesta. Cris añadió: —¡Nos vestimos de calaveras!, un sí se volvió a escuchar.

⁵³ Pedagogía por Proyectos es una propuesta didáctica que tiene como propósito que los niños logren leer y escribir sin importar su contexto cultural, económico, político, social o psicológico, (Jolibert y Jacob, 2011).

⁵⁴ William Heard Kilpatrick afirma que, en el trabajo desde Método por Proyectos el aprendizaje se vuelve más relevante y significativo si parte del interés del estudiante, se produce de mejor manera cuando es consecuencia de experiencias significativas, ya que esto le permite ser copartícipe en la planificación, producción, comprensión y evaluación", fases de su propuesta. Es el estudiante quien debe llevarlas a cabo y no el profesor.

Con sus propuestas organizamos un proyecto de dos sesiones, sobre todo porque era el tiempo que quedaba para la celebración (dos martes de diferentes semanas). Organizamos, así en la siguiente sesión leímos el cuento de *Caperucita negra* de la serie *Para comerte mejor, cuentos de terror para niños* del autor Martín Corsario Luna, aunque para provocar su curiosidad, les presenté otros textos como *Un pacto con el diablo* de Thierry Lenain, *Alguien en la ventana* de Mónica Beltrán Brozon y *Las sombras de la escalera* de Irene Vasco.

Para comenzar la sesión, pegué la portada de cuento,⁵⁵ ya que como postula Agudelo, el ejercicio propio de leer cuentos, constituye un acto de revelación, deja de ser un simple espectador, se transforma en protagonista del saber mismo, para darle mayor realce a la actividad les pedí que se colocarían el botón o pin que caracteriza ese momento en el que se cuestiona al texto para contextualizar su presencia en el aula,⁵⁶ es decir, una parte del Módulo de Interrogación de Textos.⁵⁷ Comencé con las preguntas ¿Para qué creen que está este texto en el salón? ¿De qué creen que trate? ¿Qué personajes creen que aparezcan en la historia? ¿Dónde creen que suceda la historia? ¿Cuál creen que sea el final? Aunque no era un texto común, tampoco era tan desconocido, contaban con la referencia del cuento original de *Caperucita roja*, así que la socialización de las preguntas se realizó sin dificultades.

Recuerdan aquel tropiezo que cometí con la lectura del *Enmascarado de lata*, bueno hoy consideré una estrategia diferente, con anticipación fotocopíé el cuento y se los repartí, les pedí que realizarán una lectura silenciosa e individual.⁵⁸ Al término, realizamos la lectura en voz alta y grupal, —¡claro que cambió la escena!, —ahora si todos participaban y estaban muy atentos incluso motivados para leer—. Durante la

⁵⁵ El cuento como estrategia pedagógica: Una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula, (Agudelo 2016).

⁵⁶ El Pin o botón prendedor es una insignia o adorno pequeño que se utiliza prendido en la ropa para manifestar el contenido que le gusta a una persona, en este caso se realizó uno con la frase “Interrogación de textos”.

⁵⁷ El Módulo de Interrogación de Textos es una estrategia didáctica que permite a los niños interrogar diferentes textos desde tres etapas: la preparación y encuentro con el texto, la comprensión del mismo junto con la confrontación y la sistematización metacognitiva y metalingüística, (Jolibert & Jacob, 2003).

⁵⁸ Es una fase del Módulo de Interrogación de Textos, la individualidad refiere a la relación privilegiada entre el niño y el texto para construir una primera significación. La cualidad silenciosa, se refiere centra la atención en el texto y no en la oralización y desciframiento de los compañeros. Jolibert & Sraïki (2009).

lectura realizamos la elaboración de significados parciales,⁵⁹ uno de ellos fue acerca de la palabra diámetro, cuando se contextualizaba, Lehad intervino: —Maestro, ya busqué la palabra en el diccionario y se refiere al segmento de línea recta que une dos puntos en la circunferencia de un círculo, retomé su acción para explicarle al grupo la palabra. Todo en conjunto nos permitió genera una idea global del texto.⁶⁰

La lectura del cuento fue el anzuelo para atrapar la atención del grupo e integrarlos en el desarrollo de actividades, procedimos a elaborar nuestro adorno. Para ello les compartí un instructivo, en el cual se especificaban los materiales y pasos a seguir, conjuntamente realizamos la primera indicación, porque de manera natural los estudiantes fueron siguiendo las indicaciones que marcaba el instructivo, solo si tenían alguna duda recurrían al docente o algún compañero, cada uno fue trabajando a su ritmo, le dieron vida a su texto, éste los acompañó de principio a fin, Cassany, Luna & Sanz, lo manifiestan a través del uso de la lengua como elemento vivo, con propósito y funcionalidad para obtener un producto, pero sobre todo utilizaron su estructura mental para comprender las indicaciones y concretarlo.⁶¹ Se decidió la música y coreografía para el baile, con ayuda de la maestra se realizaron los ensayos en otros días, horas y espacios, —¡Acordamos vestirnos de catrinas y catrines!, solo faltaba el gran día, coincidentemente la fecha caía en martes, el día que acudo con el grupo.

El domingo por la noche recibí una llamada inesperada, era Vero la docente del grupo, apenas me dijo: —Profe una disculpa, se me olvidó comentarte que el festejo de día de muertos será mañana lunes, —¿Quéééé? —respondí muy asombrado—, continuó con las noticias: —también te comento, decidimos festejar los cumpleaños mañana, ya acordamos los alimentos y bebidas en clase; para hacer los dos eventos en un mismo día y evitar un gasto doble, —los papás están de acuerdo— agregó. Aunque me preguntó si tenía alguna dificultad, no podía posponer ninguno de los dos eventos,

⁵⁹ El grupo es considerado como una comunidad de investigación, por lo tanto, se recogen significados contruidos retomados del escrito en donde el docente señala las contradicciones, solicita argumenten, apuntala la construcción de la idea general del texto.

⁶⁰ El docente provoca la reflexión metacognitiva y controla la calidad de la comprensión, hasta desembocar *in fine*, en una comprensión completa, pertinente y compartida del texto.

⁶¹ El aprendizaje de la lengua, en Enseñar lengua. Cassany, Luna & Sanz (2002).

simplemente le respondí: —¡Está bien, mañana estoy con ustedes! Recuérdeles por favor, traer la tarjeta de felicitación para los cumpleaños y el presente. Para fortuna mía, desde hace unos días, ya había elaborado mis tarjetas y comprado los presentes, solo hacía falta la caracterización, en fin... ¡mañana será otro día!

Al día siguiente llegué muy temprano, observé que había varias personas en la plaza pintando caritas, me acerqué para que me pintaran el rostro, me vestí de negro y usé sombrero de copa, así ingresé junto con todos los niños de la escuela, era parte de ese escenario retomando las tradiciones mexicanas. Cuando llegamos al salón, entre todos acomodaron el mobiliario en "U", tomaron su lugar y se sentía en el aire el ansia de salir a bailar en el festival. Al poco tiempo, se escucharon los micrófonos llamando a todos, el momento había llegado. Las actividades transcurrían de acuerdo con la programación, de pronto, ese mismo micrófono llamó al escenario al sexto D, —¡Ya nos toca! —expresaron con un fuerte grito—. Nico me preguntó?: —Maestro, ¿Va a bailar con nosotros? Con mucho pesar le respondí: —No ensayé con ustedes, no me sé la coreografía, el grupo manifestó que los pasos no eran difíciles, sin embargo, entre el tiempo y la falta de ensayo, no pude participar con ellos.

La directora del plantel agradeció la participación de estudiantes, maestros y padres de familia, regresamos a los salones. La maestra Vero me comentó que, las pizzas llegarían hasta diez y media, faltaban aproximadamente 30 minutos, así que decidí ocupar ese tiempo para hacer una evaluación,⁶² Jolibert & Jacob mencionan que es importante valorar y analizar las actividades implementadas para su mejora, sin ella es difícil determinar qué tan eficiente resultó la práctica, el logro de los propósitos y determinar la adquisición de nuevos aprendizajes. Observé que el uso del instructivo fue uno de los mayores aprendizajes adquiridos con este proyecto.

Inquietos por el festejo de la celebración y los cumpleaños, no los saturé con más actividades. Las pizzas aun no llegaban, así que decidí capturar ese momento en un

⁶² La evaluación está al centro del proceso del aprendizaje, es la herramienta fundamental para favorecer la construcción de dichos aprendizajes. Jolibert & Jacob, (2015).

recuerdo visual, les propuse bajar a tomarnos algunas fotografías al patio como grupo, todos estuvieron de acuerdo. Al fin, la vocal llegó con las pizzas,⁶³ ingerimos los alimentos y bebidas. En esta ocasión, el grupo decidió que el festejo de los tres cumpleaños Ofe, Alexa y Lehad fuera con flan y bolis, les cantamos las mañanitas, les entregamos las tarjetas de felicitación quiénes las leyeron con mucho agrado. Para culminar el día, la vocal entregó a cada niño un dulcero alusivo a la celebración.

❖ **Va de nuevo...uno, dos, tres por mí y todos los presentes**

Como menciona Latorre,⁶⁴ el profesional de la educación es un ser que reflexiona sobre su práctica, eso mismo hice con el registro de asistencia anterior, intento fallido que me alentó a consultar con otra docente, quién me orientó y con sus ideas me hizo renovar dicha estrategia. —Chicas y chicos, ¡buenos días! Veo que hacen falta algunos compañeros. Ángel dijo: —Algunos están comprando su desayuno en el patio.⁶⁵

Esperamos algunos minutos, pero solo se incorporaron Meli y Hanna. Aunque ya era una actividad planeada, el momento era perfecto. Así que les comenté: —Es necesario verificar que compañeros están presentes y quiénes faltan, así que vamos a volver a utilizar el *Cuadro de asistencia*.⁶⁶ De manera inmediata Dante expresó: —¡Aún no traigo mi imagen, la tengo en casa! No fue el único, otros también expresaron lo mismo, incluso un poco apenados lo manifestaron ante el grupo. Para calamar esa sensación, les comenté que no era necesaria, les presentaría un nuevo cuadro. Sorprendidos y atentos centraron su atención en mí, desenrollé el papel bond y lo pegué en el mismo lugar que el anterior. También saqué de mi mochila planillas de stickers y les expliqué la mecánica.

⁶³ La (el) vocal de grupo es el enlace entre la escuela, los profesores y los padres, su función es la de facilitar la comunicación e información, dinamizar la participación de las familias en actividades escolares y eventos.

⁶⁴ Latorre, Antonio (2012). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

⁶⁵ El desayuno escolar es un programa impulsado por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, con el propósito de coadyuvar a la seguridad alimentaria de la población escolar sujeta de asistencia social.

⁶⁶ El cuadro de asistencia es una Condición Facilitadora para el Aprendizaje, permite establecer la integración, conformación y cohesión de un grupo, (Jolibert & Jacob, 2003).

A partir de hoy, registraremos nuestra asistencia en este formato, solo debemos pegar



un sticker en el cuadro correspondiente. — Pero no traemos —dijo Zayde—. Por ahora no se preocupen, yo traigo planillas y las dejaré con algunos de ustedes para que en los siguientes días las compartan, sin embargo, es necesario establecer algunos responsables de la actividad. Traigo tres planillas, —¿quién quiere ser responsable de ellas, uno por cada planilla? Lehad, Zayde y Leo iniciaron con esta tarea. —También requiero de otro compañero que registre las inasistencias, ¿quién asume esta tarea? Nico levantó la mano y preguntó: —¿En qué consiste esa tarea? Es una muy buena pregunta.

La asistencia se pasará al inicio del día dentro de los primeros diez minutos, después de ese tiempo el encargado verificará los espacios en blanco, si el compañero está presente pero no ha pegado su calcomanía, lo invitará a que lo haga. Si todos los presentes ya han pegado su sticker, entonces con un plumón colocará una línea diagonal en señal de ausencia de un compañero. —Entonces me quedo con esa tarea —dijo Nico-. Muy bien. Agregaré esas asignaciones al *Cuadro de responsabilidades*.⁶⁷

Esta actividad la asumieron con mayor compromiso, los integrantes del grupo traían sus planillas, las compartían con sus compañeros y pasaban asistencia. Solo dos ocasiones en todo el ciclo escolar, ese formato estuvo lleno, ya que ahora el problema no era la falta de calcomanías, sino el ausentismo, característica que se asentó aún más después de las vacaciones de diciembre.

⁶⁷ El Cuadro de responsabilidades es una Condición Facilitadora para el Aprendizaje utilizado para establecer responsabilidades verdaderas y reales, los estudiantes se involucran de manera rotativa, (Jolibert & Jacob, 2003).

Trabajadas todas estas Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje y la Metodología de Proyectos de Kilpatrick, es momento de dar el salto hacia Pedagogía por Proyectos, a poner en práctica la libertad, democracia y vida cooperativa que forjará en los estudiantes personalidades libres, autónomas y capaces de decidir sobre su aprendizaje. Hasta el siguiente episodio.

Episodio 4. ¡No más silencios, la palabra de los niños!

—¡Juntos cruzamos el puente hacia la libertad! Aquella semilla plantada con el Proyecto de Intervención, empezaba a germinar, raíces que se podían palpar gracias a que las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje resonaron en cada estudiante, en el aula y los docentes; el Proyecto *“Festibaile de los muertos”* coronó esta etapa, así que el terreno estaba más que abonado, era momento de que floreciera, transitar de un aprendizaje avasallado a uno libertario, a trabajar con la Pedagogía por Proyectos, lo cual implicaba provocar la sed en los niños, hacerlos participar en proyectos dinámicos para movilizar los espacios, sus tiempos, sus recursos, sus saberes, como lo establece Jolibert & Sraïki en el Primer Eje Didáctico Convergente,⁶⁸ entonces... ¡manos a la obra!

El día anterior, repasé las actividades a realizar, no quería soslayar ningún detalle. Con esa generalidad de los martes, llegué a la escuela más temprano que de costumbre, para preparar los materiales necesarios para la sesión, era especial, estaba a punto de poner en marcha la estrategia didáctica. Recuerdo muy bien que, desde que salí de casa me sentía acicalado por los nervios al tiempo que la euforia se desbordaba por mis sentidos. El tiempo nuevamente hizo de las suyas, aun no terminaba de colocar mis rotafolios cuando los estudiantes comenzaron a ingresar, en especial aquellos que asumieron durante ese mes el acomodo de mesas y sillas.

⁶⁸ Ejes Didácticos Convergentes para orientar la estrategia pedagógica de Pedagogía por Proyectos, en niños que construyen su poder de leer y escribir, (Jolibert & Sraïki, 2009).

❖ Provocar la sed en los niños

Preparado el escenario, comencé: —¡Chicos y chicas, buen día!, —¡Buenos días, maestro! —respondieron—. Les expliqué que las actividades a realizar en la sesión eran muy importantes, por lo que, les pedía que prestarán atención. Después de aquel proyecto realizado, les pregunté: —¿Les gustaría realizar otro proyecto? —Síiiii— su respuesta estaba llena de gozo. —De acuerdo, entonces realizaremos otro proyecto, pero cambiaré la dinámica. He colocado en el pizarrón un cartel con una pregunta (la pregunta no era visible, ya que el cartel estaba doblado), entre todos la vamos a leer, les daré un tiempo para que piensen sus respuestas y posteriormente, las escribirán en el papel bond que está al lado. En ese momento, me acerqué al pizarrón y desdoblé el rotafolio. —¡Ahora leamos todos juntos la pregunta! Todos a coro leímos: —¿Qué quieren que hagamos juntos las siguientes tres semanas? Realizamos la lectura de la pregunta abierta,⁶⁹ esa que provocaba a los estudiantes a participar activamente tomando en cuenta sus ideas y propuestas.

Leí nuevamente la pregunta de manera individual, los rostros llenos de incertidumbre se hicieron notar, era muy raro para ellos que se les preguntara que querían hacer, así que intenté disipar dudas: —¿Tienen alguna pregunta? Después de unos minutos de silencio, algunas manos expresaron sus comentarios, Cris: —¿Nosotros Vamos a decidir lo que vamos a hacer?, les respondí que sí. Nico: —¿Podemos decir cualquier cosa?, reiteradamente repetí que sí. Con un tono entre desafiante y lleno de júbilo, Leo dijo: —¿Está seguro que podemos decir cualquier idea?, otra vez contesté que sí. Mientras pensaban sus propuestas, les repartí un formato que contenía la misma pregunta en el centro, les pedí que las escribieran alrededor y cuando estuvieran listos, pasarían al papel bond a escribirlas.

Una vez que todos tenían sus propuestas, las plasmaron en el rotafolio. Camila anotó *Convivencia saludable*, Zayde *Álbum fotográfico*, Leslie *Árbol genealógico*, Nico

⁶⁹ En la primera fase del proyecto de acción se lanza la pregunta abierta, la cual da sentido y significado porque parte de las respuestas que dan los niños para la creación del proyecto tomando en cuenta sus necesidades e intereses, (Jolibert & Sraïki, 2009).

Concurso de disfraces, Valery Concurso de baile, Lehad Concursos de dibujos, Adriana Traer fruta y convivir, Dante Jugar fútbol, Ángel Traer teléfonos y consolas de videojuegos, Yatziri Concursos de origami, Vicky Pijamadas, Gloria Hacer cuentos. En esta ocasión no todos quisieron escribir en el papel a pesar de que, si tenían propuestas escritas en las hojas, decisión que respeté esperando que la siguiente ocasión se animen a hacerlo.

Plasmadas sus propuestas, se leyeron una por una y se le dio énfasis al compañero que la planteó, validarlas tenía el propósito de hacerles saber desde ese momento que podían expresar su opinión con total libertad, siendo éstas fundamentales para la toma de decisiones. Ellos mismos observaron que algunas propuestas eran similares, sobre todo las que hacían referencia a los concursos, desconcertados retomaron las preguntas, Valery: —¿Vamos a realizar todas esas propuestas?, cuando iba a responder, Camia comentó: —¿Cuál propuesta vamos a hacer primero?, asimilé que estaban llenos de preguntas, así que dejé que siguieran, Adri no hizo pregunta, solo expresó: —¡Es mucho trabajo!, casi al mismo tiempo Victoria habló: —¡Vamos a empezar primero por los concursos, así apoyo a mi amiga!, se refería a Valery.

Después de escuchar sus inquietudes y una vez que lograron apaciguar su curiosidad, les expliqué que el proyecto a realizar dependería de dos momentos más, el primero, revisar nuevamente las ideas, si había temáticas similares, esos compañeros formarían equipo, si no había similitudes entonces la actividad la realizarían de manera individual, establecidos los equipos les pedí que preparan el tema para que en la siguiente clase expusieran para convencer a sus compañeros a que voten por su idea.

❖ Sin mutismos... ¡todos a participar!

Al caminar por el patio de la escuela para llegar a la formación, algunos compañeros se acercaban a mi para expresar su nerviosismo, era el día de las exposiciones, otros por el contrario se encontraban ansiosos por participar, querían que su idea fuera la que se estableciera en el proyecto. Nos formamos, avanzamos al salón. Iniciamos con

las actividades. Cuando pregunté quién empezaba a exponer, las dificultades también se hicieron presentes. Ángel y Gloria no se presentaron, obviamente no expondrían. Dante sí estaba presente, pero ¡oh sorpresa!, —Maestro, se me olvidó que hoy teníamos que exponer. No hice nada. Le pregunté: —¿No trajiste material o no preparaste el tema?, su respuesta fue: —¡No preparé nada! Ahí puede percibir que era una característica de este estudiante, en pláticas posteriores con la maestra, me dijo que con ella sucedía lo mismo, no cumplía con tareas. Enseguida de su respuesta, Vicky también comentó: —Maestro, yo tampoco hice nada porque prefiero hacer el concurso de baile con Valery, de acuerdo: —Entonces ¿Vas a exponer con ella?, ¡más sorpresas! —No, solo votaré por su propuesta.



Ese instante fue confuso, oscuro, me sentía atrapado entre arenas movedizas que me asfixiaban, sentía que todo iba a salir mal, me cuestionaba ¿qué hago, pospongo todo y les doy oportunidad para exponer la siguiente clase? ¿Y si en la siguiente clase ya no exponen o faltan los que hoy traen material? ¿La falta de participación de los estudiantes es un incidente crítico?⁷⁰ ¿Jolibert tiene un apartado para resolver estas desavenencias? Porque no recuerdo haberlo leído. Tuve que tomar una decisión que seguramente puso en peligro de muerte la democracia en el aula, posponerlo no resolvería nada, además

retrasaba mis días en que podía trabajar con ellos y pronto llegarían las festividades de diciembre y con ellos las vacaciones, mi tiempo era corto. Los equipos que hayan preparado el tema son los que expondrán, solo con ellos se hará la votación, así que Cami y Adri participaron con el tema *Convivencia saludable*, Zayde, Leslie y Luz (una

⁷⁰ Los incidentes críticos son aquellos eventos que se manifiestan en la vida individual, seleccionados en función de las marcas particulares que obligaron al sujeto a cambiar de dirección o rumbo. La investigación Biográfico-Narrativa en Educación Enfoque y Metodología, (Antonio Bolívar, 2001).

compañera que decidió integrarse a su equipo) *Álbum fotográfico*, Valery, Nico y Lehad *Concursos de baile, manualidades y origami*. Fueron pocas las participaciones, pero el espectáculo debía continuar. Expuestos los temas, procedí a explicarles que decidiríamos el proyecto a realizar, preferentemente teníamos que lograr al consenso,⁷¹ todos sin excepción alguna votáramos por el mismo proyecto. ¡Otro intento fallido, puedo considerarlo un *casilogro*!⁷² De las tres propuestas, la convivencia saludable tuvo cero votos, el álbum fotográfico dos y los concursos dieciocho, así que, a falta de consenso, se decidió por mayoría. Zayde defendió su propuesta con uñas y dientes, no hubo poder humano que la convenciera de votar por otra. La maestra, al ver esta triste pero emotiva escena, decidió sumarse con su voto.

En otro intento por lograr el consenso, era hora de decidir el nombre del proyecto, la mecánica fue similar, hacer propuestas, registrarlas en el pizarrón y votar por ellas. Les di unos minutos para pensar. Cuando estuvieron listos, las escribieron. Nico escribió *Los concursos*, Zayde no se dio por vencida, siguió dando su opinión *Proyecto en diversión*, Vicky colocó *Patiperro*, Cami se fijó en lo escrito en el pizarrón y dijo *BMO*, abreviando baile, manualidad y origami, finalmente Viri *Los concursantes*. Las propuestas estaban hechas, era momento de tomar decisiones. Volví a insistir en que intentáramos llegar al consenso. Las votaciones favorecieron solo dos propuestas con empate *Proyecto en diversión* y *BMO*, no lograban ponerse de acuerdo, así que Zayde con ese ímpetu perseverante propuso: —¿Y qué tal si unimos los dos nombres y creamos uno solo? ¡Que se llame “*Proyecto en Diversión BMO*”! —Me parece muy buena tu propuesta, —comenté ante el grupo— ahora solo hay que consensar. Por segunda ocasión no se logró, con catorce votos se decidió el nombre del proyecto.

⁷¹ El consenso permite que entre todos se llegue al mismo acuerdo, de manera que todos estén conformes con la decisión tomada, en comparación con la actividad de votación donde se elige la propuesta que más votaciones tenga, pero sin tomar en cuenta la opinión de los que no eligieron.

⁷² La palabra *Casilogro* es un neologismo creado partir de la génesis de las palabras casi y logro, con ella se especifica que un propósito estuvo a punto de alcanzarse. Juegos y actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje (María Julieta Sánchez, 2010).

En esa misma sesión, hicimos el llenado del contrato colectivo,⁷³ pegué un rotafolio con el formato impreso en el pizarrón y le di uno más pequeño a cada estudiante para pegarlo en su cuaderno. Para escribir las acciones a realizar se usaron diferentes recursos, lámina pegada con los contenidos de sexto grado y otros contenidos sobre la producción de textos literarios, un calendario y por supuesto más propuestas de los niños, los rubros eran actividades, responsables, recursos, tiempos y la forma de evaluación. Se consideró solicitar la autorización de la directora para hacer el concurso de baile e invitar a los papas, así que el texto utilizado sería una carta. La elaboración de las manualidades y el origami sería con la ayuda de un instructivo, texto que ya hemos manejado. Consultar videos sobre coreografías para crear la de cada equipo, así como determinar la música.

❖ Entre recuerdo y melancolías, ¡*Manos a la obra!*

Era el penúltimo martes de noviembre, para poner en marcha el proyecto, era necesario llenar el *Contrato individual*,⁷⁴ de acuerdo con Jolibert y Sraïki, es necesario para que todas las actividades encauzadas a la construcción colectiva del aprendizaje se plasmen por escrito, se coloquen en un lugar visible para recordarles a los participantes las acciones que le corresponden y ser cumplidas, de lo contrario se corre el riesgo de que se olviden y con ello mermar u obstaculizar los proyectos definidos. De la misma manera llenamos el *Contrato de aprendizajes*,⁷⁵ en este determinamos las normas y los contenidos a aprender. Ambos contratos los trabajamos en un solo formato, por supuesto no fue nada fácil y para ser el primer ejercicio consumió mucho

⁷³ El contrato colectivo forma parte de la primera etapa de planificación del proyecto de acción, en el que se reparten tareas y roles, se formulan objetivos, tareas, responsables, se calendarizan y se fijan los recursos a utilizar, (Jolibert & Sraïki, 2009).

⁷⁴ El contrato individual es utilizado para escribir las actividades que de manera individual le corresponden a cada individuo, para que el proyecto funcione desde una visión cooperativa, (Jolibert & Sraïki, 2009).

⁷⁵ El contrato de aprendizajes se utiliza para que los estudiantes se vuelven conscientes de los aprendizajes que necesitan adquirir y en el cómo lo hacen, (Jolibert & Jacob, 2001).

tiempo, pero considero que la mediación que realicé,⁷⁶ ayudó a definirlos con claridad, en palabras de Jolibert, no dirigí, los acompañé en sus procesos individuales.

No me quedó de otra más que aliarme con el tiempo, me ha demostrado que no espera a nadie, así que he aprendido a viajar con él, terminando la actividad de los contratos inmediatamente pase a la siguiente. Teníamos que solicitar la autorización para el concurso de baile e invitar a los padres, así que era momento de seguir provocando la sed en los niños a partir de sus conocimientos previos.⁷⁷ —¿Cómo pedimos autorización a la directora para nuestro concurso de baile?, —pregunté—. Yatziri asumió que como invitaríamos a los papás, entonces dijo: —Con una invitación. Su equipo de trabajo conformado por Hanna, Gael y Gloria apoyaron su respuesta, sin embargo, tuve que intervenir: —Sí utilizamos una invitación ¿estamos pidiendo autorización o solo notificando? Por unos segundos reflexionaron, Gloria comentó: — La invitación como lo dice su nombre es para invitar, no para pedir permiso.

Volví a preguntar: —¿Cómo pedimos autorización a la directora para nuestro concurso de baile? Valery propuso: —¿Y sí lo hacemos con una carta? —además, es lo que escribimos en el cuaderno (obviamente se refería al contrato individual)— agregó. El grupo analizó la propuesta, entonces pregunté: —¿están de acuerdo? —sí, es una buena idea— agregó Adri. Entonces por equipos, haremos nuestra primera escritura de la carta.⁷⁸ Exploré los conocimientos previos y vivencias que tenían sobre la carta, así descubrí que Ofe conservaba una que dejó su padre antes de morir, la familia de Adri tiene algunas cartas que les enviaba su tío desde los Estados Unidos, la familia de Gloria tiene unas de sus familiares que viven en otro estado de la República Mexicana. El resto, reconocen la carta, pero no han enviado ni recibido alguna. Pregunté al grupo: —¿Para qué se usa la carta? Ofe respondió: —Para avisarnos de

⁷⁶ La mediación es un elemento importante en la construcción del conocimiento, el docente, media entre el grupo de estudiantes, las habilidades a desarrollar y el entorno sociocultural para avanzar en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) a través de la cual el sujeto puede potencializar sus capacidades y habilidades (Lozano, 2003).

⁷⁷ El conocimiento previo es la información que el individuo tiene almacenada en su memoria, como resultado de sus experiencias pasadas. Concepto surgido de la teoría de aprendizaje significativo postulada por David Ausubel.

⁷⁸ La primera escritura es considerada el esbozo completo de los procesos mentales en el que se incluyen los aprendizajes lingüísticos propios del tipo de texto a producir, (Jolibert & Sraïki, 2009).

algunas cosas, mi papá me decía en la carta que me amaba mucho. Adri mencionó: —Como mis tíos viven en Estados Unidos, nos envían cartas para saludarnos y saber cómo estamos. Nos preguntan si alguna vez los visitaremos.

Retomé sus ideas: —Entonces, las cartas sirven para saludarnos, preguntarnos cosas y hacer solicitudes. En ese momento, Valery reiteró: —¡Se los dije! Tenemos que utilizar la carta para pedirle permiso a la directora de nuestro baile. Con esas ideas, les pedí que por equipos elaboraran en su cuaderno la primera escritura de la carta.⁷⁹ Durante el tiempo asignado, proporcioné apoyo a los equipos al tiempo que observé las dificultades presentadas, sin embargo, el análisis de la primera escritura lo tenía considerado para hacerlo en socialización una vez concluido el tiempo.

Era un momento importante, así que les pedí: —¡Por favor, presten mucha atención a la lectura de las cartas, para encontrar similitudes y diferencias! Por turnos, un integrante de cada equipo leyó su producción. De forma muy perspicaz, algunos las detectaron de inmediato. Nico: —Maestro, el equipo de Alexa escribió la fecha del pizarrón (Cuernavaca, Morelos a 28 de noviembre de 2023),⁸⁰ nosotros una diferente, ¿cuál de las dos es correcta? No fue el único equipo, dos más hicieron lo mismo. —La fecha que debe de colocarse, es la del estado en el que nos encontramos, entonces: —¿Qué fecha nos corresponde escribir? Conjuntamente se escuchó un: —¡Ahhhhhh! —tenemos que clocar la de la Ciudad de México— sí, ya lo había entendido. Zayde comento: —Entonces si me encuentro en Chihuahua, colocó esa fecha. Es correcto.

Siguiendo con el análisis, pregunté: —¿Otra diferencia o similitud que hayan observado? Varias manos levantadas, le pedí a Valery mencionar una, ella dijo: —Mi equipo escribió el nombre de la directora, pero el equipo de Alexis no puso algún nombre. —Cuando escribimos una carta, es importante colocar el nombre de la persona a la que se dirige si no lo tenemos podemos escribir “A quien corresponda”.

⁷⁹La carta es un texto epistolar cuyo propósito principal es establecer una comunicación por escrito con un destinatario, escrito generalmente en un trozo de papel, (Kaufman & Rodríguez, 1993).

⁸⁰ La docente de grupo coloca las capitales y estados en la fecha para que los estudiantes las aprendan.

Los mensajes en el cuerpo de la carta no eran iguales, pero en esencia manejaban lo mismo, salvo un equipo que no escribió la solicitud de autorización.

Ningún equipo colocó despedida. Otra de las mayores reflexiones se dio en torno a la despedida, a lo que Zayde comentó: —Maestro, nosotros no supimos qué escribir en la firma, así que cada uno colocó su nombre. Por su parte Cami expresó: —Nosotros no hemos escrito nada porque no sabemos cuál de nuestros nombres colocar. Respondí a sus dudas: —Al escribir una carta, generalmente los hacemos de manera personal, entonces se firma con el nombre completo, pero en este caso es una solicitud grupal, ¿qué hacemos? Yatziri respondió: —Tenemos que colocar el nombre de todos al final de la carta. —Esa puede ser una opción, nuestra ventaja es que el grupo es pequeño, pero ¿qué pasa con los grupos grandes? Reflexionaban, el silencio invadió el salón, hasta que Ángel dudoso respondió: —¿Y sí colocamos nada más el grupo? Dante agregó: —Sí, hay que colocar “Atentamente el grupo”. Me parece muy bien, pero cuando la directora lea la carta y vea “Atentamente el grupo”, ¿creen que sepa qué grupos es? Hay veintidós en la escuela. —¡Ya sé maestro, debemos de colocar atentamente el grupo de sexto D! —dijo Zayde.

Con este enfoque sociocultural,⁸¹ generamos conocimiento en torno a la carta, por lo que, era necesario afianzarlo, así que Interrogamos dos formatos de carta,⁸² con ello se terminó de clarificar los elementos: fecha, destinatario, cuerpo de la carta, despedida y firma. ¡Tic tac, tic tac! El tiempo de la sesión se agotaba, de hecho, ya me había excedido por unos minutos, pero tenía que acabar, decidí hacer la segunda escritura de manera colectiva, aunque les pregunté: —¿Les parece sí hacemos la segunda escritura de la carta de manera grupal? Evidentemente todos aceptaron. Esta versión se hizo con el apoyo de todos en el pizarrón, también la escribieron en su cuaderno, así que les pedí que la pasarán a una hoja en blanco y la entregaran al día

⁸¹ El enfoque sociocultural se concibe como la producción y comprensión de la lectura y escritura basadas en prácticas vivas y reales que se aprenden desde el uso, con la participación de otros individuos, (Lerner, 2001).

⁸² Interrogación de textos, estrategia basada en tres etapas: la preparación del encuentro con el texto donde se contextualiza, la comprensión del texto y la sistematización cognitiva y metalingüística, (Jolibert & Sraïki, 2009).

siguiente con la directora. También le pedí a la maestra recabar las cartas, seleccionar una a través de votación y entregarla a la directora.

Es necesario comentar las siguientes situaciones, por un lado, ya no pude llegar a la obra maestra,⁸³ pero con las correcciones realizadas, sabía que estaba casi terminada, los detalles eran mínimos, así que tuvo que entregarse. Por otro, debo de comentar que la falta de elementos en las producciones de los niños no les generaba angustia, los ejercicios anteriores habían ayudado a generarles la idea de que todo escrito debe ser revisado para agregar o quitar información, se había vuelto una tarea en la que cada estudiante pone en juego su actividad cognitiva.

❖ ¡En sus marcas, listos...manuaflexias!⁸⁴



La última sesión antes de vacaciones, elaboramos las manualidades, la mayoría con temática navideña —las cuales demás utilizamos como ornato del salón—, así lo habían decidido, estrellas con luces led, muñecos de

nieve, la cara de Santa Claus, un equipo decidió hacer una lámpara de lava, en fin, todas las propuestas tenían cabida en nuestra aula. Con antelación se les pidió el material, aunque no faltó quién no cumplió con ello, sin embargo, ya se tenía contemplado. Llegué temprano a la escuela para preparar mis materiales, saqué de la *Caja de herramientas* un formato de instructivo que manejamos en noviembre,⁸⁵ lo

⁸³ Obra maestra, término que se emplea en Pedagogía por Proyectos (2009) y que coincide con lo que aporta Lomas (1999) y Cassany (1991) para indicar que el escrito ha llegado a su versión final, después de realizar varios borradores, revisiones y correcciones, considerando el destinatario.

⁸⁴ La palabra *manuaflexias* es un neologismo creado partir de la génesis de las palabras manualidades y papiroflexia. Juegos y actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje (Sánchez, 2010).

⁸⁵ La caja de herramientas (carpeta, folder, caja, contenedor) es el lugar designado para resguardar y consultar las herramientas generadas en los proyectos de acción a lo largo del ciclo escolar, (Jolibert & Sraïki, 2009).

regresé a la pared que nos apoyaba a ver todas los textos producidos o consultados,⁸⁶ ahora solo me tocaba esperar.

Unos minutos antes del ingreso de todo el grupo, los compañeros responsables de ese mes organizaron el mobiliario, el resto entró y se instalaron de acuerdo con la manualidad a elaborar. Nos saludamos e iniciamos. Estaban muy emocionados, así que aproveché su sentir: —Les recuerdo que las manualidades las utilizaremos para adornar el salón. Todos respondieron con alegría. Les pedí sacaran sus materiales, era momento de volver a provocarlos: —Para elaborar las manualidades, tenemos que ocupar un texto, ¿alguien recuerda cuál? Nico contestó: —Sí, un instructivo. Lehad dijo: como el que pegó de nuevo en la pared, que usamos en *Día de muertos*. De acuerdo, planteé otra pregunta: —¿Cuál es su función? Gloria mencionó: —Ayudarnos a elaborar algo. ¡Correcto!, utilicé aquella sesión como recorrido metacognitivo,⁸⁷ señalando el formato pegado en el pizarrón. Fue bastante fácil, sirvió de *Ayudamemoria*,⁸⁸ recordaron el tema, ya era un aprendizaje significativo adquirido.⁸⁹

A cada equipo le facilité un instructivo, cuando estaba a punto de darles indicaciones viví escenas maravillosas, en conjunto cada equipo leía una por una las instrucciones al tiempo que las ejecutaban estaban concentrados, decidí no interrumpirlos. Solo los apoyé cuando era necesario. La maestra Vero realizó un rondín por los equipos, en el primero preguntó: —¿Les ayudo?, la contestación que recibió fue errática: —¡No, gracias! No fue un simple ¡NO!, estaba repleto de aprendizajes, al cual Ferreiro describe cómo usar textos con confianza, destreza y convicción.⁹⁰ Concluyeron sus manualidades, se colocaron en el salón. Con la movilización de saberes observadas,

⁸⁶ Las paredes textualizadas son espacios utilizados para visualizar diversos textos, implica saber para qué sirven, su uso se enfatiza para atender los intereses o necesidades de los estudiantes, (Jolibert & Jacob, 2003).

⁸⁷ Es el acto que se refieren a la capacidad de reflexionar sobre un proceso propio de aprendizaje y regular las actividades cognitivas, (Jolibert & Jacob, 2003).

⁸⁸ Los Ayudamemoria (fotos, formatos, siluetas, organizadores) son textos considerados herramientas que funcionan como referencias para recordar información o temas diversos, (Jolibert & Jacob, 2001).

⁸⁹ Proceso en el que el conocimiento nuevo se relaciona con los conocimientos previos de un individuo y se integra en una estructura cognitiva que modifica, amplía o desecha la información contenida, (Hernández, 1998).

⁹⁰ Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida) La construcción de la escritura en el niño, (Ferreiro, 1991).

vi la oportunidad perfecta para realizar la *Silüeta* del instructivo,⁹¹ ejercicio que vincularía los elementos lingüísticos al tipo de texto trabajado.⁹²

Les proporcioné la mitad de una hoja de color, con ayuda del pizarrón dibujamos e identificamos sus diferentes elementos, los nombramos y establecimos la articulación del todo, es decir, trabajamos la Superestructura, enunciada por Jolibert en el cuarto nivel lingüístico. Esta sesión estuvo llena de satisfacciones profesionales.

Los ensayos para el festival decembrino coincidieron con los días de la Intervención Pedagógica, ya no pude avanzar más, no puedo negarlo, estaba estresado, no he acabado el primero proyecto y en clases me dicen que tengo que realizar tres, la angustia se acrecienta por las malas pasadas que el tiempo me da, sigue jugando conmigo, primero pasa muy rápido y ahora decide hacer una pausa, las vacaciones.

Ahora que lo pienso, el tiempo también es sabio, seguramente me está obligando a tomar un receso, realizar una mirada retrospectiva como lo llama Latorre,⁹³ sobre la práctica educativa y el ciclo de actividades realizadas, obligándome a recordar que toda acción debe reflexionarse, contemplando los aprendizajes adquiridos, aciertos, yerros y retos pendientes, de esta manera, en el siguiente ciclo efectuar una mejor praxis. ¡Sí, lo acepto! No había sido tan consciente de este proceso, pero justo ahora me siento dentro de este espiral, mi intención prospectiva ahora tiene otro sentido.

Episodio 5. ¡Se acabó la maquinaria escolar! Ahora creamos conocimiento

De regreso a la acción en enero, una vorágine de emociones invade mi cuerpo, primero ansiedad por retomar las actividades establecidas en el proyecto de acción,⁹⁴ segundo,

⁹¹ La silueta del texto se refiere al esbozo que los niños construyen cuando dan las características del texto que se va a producir y de esta manera la silueta es guía para su propia producción.

⁹² La escuela y los textos (Kaufman & Rodríguez, 1993) y Niveles lingüísticos, (Jolibert & Sraïki, 2014).

⁹³ Espiral de ciclos en donde se planifica, se actúa, se observa y se reflexiona, Carr y Kemmis citados por Latorre en *La Investigación-acción*, (Latorre, 2005).

⁹⁴ El proyecto de acción es el conjunto de actividades complejas orientadas a la consecución de un objetivo preciso de cierta amplitud donde proveen de situaciones de aprendizaje a los estudiantes que impactan en diferentes áreas de los programas oficiales, (Jolibert & Sraïki, 2014).

incertidumbre por no acudir a clases, me encuentro enfermo y no quiero contagiar a nadie, además siendo honesto no tenía el ánimo ni el ímpetu para continuar, ahora la angustia también se ha asociado conmigo, en las clases del posgrado nos han comentado que la intervención debe de concluir en marzo, ¡Oh por Dios! Solo hemos realizado la primera actividad del primer proyecto, la noticia me desconsuela, me hace sentir perplejo y lleno de incertidumbre, ante este embate solo me queda avanzar.

También tengo aflicción, me pregunto sí ¿los estudiantes recordarán la organización, forma y actividades pendientes? Sin querer, esta pregunta era una profecía. Olvidaron los acuerdos de organización, se sentaron en columnas, donde lo único que podían verse eran las nuca, solo los del frente tenían el panorama general, en ese momento miles de conjeturas pasaron por mi cabeza, mi decepción fue mayor cuando les pregunté: —¿Así se van a sentar o cambiamos? Su respuesta automática fue: —Así nos queremos sentar, seguramente desde el regreso a clases retomaron esa formación ríspida y pantanosa que los inmoviliza y controla, ¿acaso debo de ser autoritario y pedirles que se formen por equipos? ¡No! No tuve opción, respeté su decisión en aras de la democracia,⁹⁵ el momento fue errático, mi preocupación aumentó.

Sin lugar a duda, tenía que hacer un recorrido por todo lo trabajado, sobre todo las actividades pendientes del proyecto de acción, así que, apesadumbrado, mi única opción era *Tomar el toro por los cuernos*,⁹⁶ a través de interrogaciones remembraran experiencias, recuerdos y aprendizajes. Inicié con la pregunta: —¿Recuerdan la última actividad qué hicimos? Nico dijo: —¡Hicimos una manualidad!, así es, —¿Alguien recuerda que hicimos?, esta pregunta fue el detonador para hacerlos participar, Luz respondió: —Hicimos manualidades sobre diciembre. Ante la falta de claridad de su respuesta, replanteé: —¿A qué te refieres con manualidades sobre diciembre? Ella volvió a participar: —A que hicimos manualidades que tienen que ver con la época

⁹⁵ La democracia inicia en la escuela, en el salón de clases cuando se respetan las decisiones y acuerdos que los niños toman, integrando una vida cooperativa con la práctica y no solo en el discurso, (Freinet, 1962).

⁹⁶ Expresión retomada de la sabiduría popular que significa enfrentar la situación sin mayor dilación o vacilación. En otras palabras, afrontar el problema y no darle la vuelta.

navideña. ¿Qué manualidades hicimos? —pregunté—. Dante respondió: —Algunos hicieron un muñeco de nieve, otros hicieron la cara de santa Claus y otros más hicieron la lámpara de lava. Al menos sí recordaban lo que hicimos previo a las vacaciones.

—¿Alguien recuerda de dónde surgió la idea de las manualidades? Por unos instantes, el silencio se apoderó de las voces del grupo, en ese momento Dante dijo: —¡Ah sí, ya recuerdo! Estas actividades las estamos realizando porque estamos haciendo un proyecto. Algunos compañeros asentaron con la cabeza y otros empezaron a decir que tenía razón, era un proyecto que todos habíamos decidido hacer. ¿Recuerdan cómo iniciamos este proyecto? Dante especificó: —Usted nos preguntó ¿qué queríamos que hiciéramos juntos durante las siguientes tres semanas? —¿Qué pasó después? Zayra comentó: —Todos dijimos algo, formamos equipos para exponer y votamos para decidir por una. Leo agregó: —Como no nos decidíamos, unimos tres propuestas, la de hacer manualidades, la de origami y la del concurso de baile.

Todo iba por buen camino, ahora lo más importante: —¿Alguien recuerda cómo se llama nuestro proyecto? En automático Lehad dijo: —“Proyecto MBO” —algo así—, agregó. Desde un recoveco Gloria corrigió: —No se llama “Proyecto MBO”, es “Proyecto en diversión”, cuando estaba a punto de comentarles que ambas respuestas estás tenían parte de la respuesta, Dante intervino: —Es “Proyecto en diversión BMO”. ¡Eureka, lo lograron!⁹⁷ Para finalizar esta pequeña recapitulación, lancé las últimas preguntas —¿Alguien recuerda que significa “BMO”? El equipo de Nico ya lo había pensado, pero fue él quien los explicitó: —La “M” es de manualidad, la “O” de origami y la “B” de baile. Muy bien, —¿Cuántas actividades hemos hecho? Casi al unísono el grupo contestó: —Sólo la manualidad. Finalmente, pregunté: —¿Qué actividades nos faltan por realizar? La respuesta de Valery fue: —El origami y el concurso de baile.

⁹⁷ La palabra “Eureka” de origen griego significa *lo he encontrado*, la referencia más conocida de esta expresión se refiere a cuando Arquímedes la utilizó para anunciar uno de sus descubrimientos.

❖ Doble con cuidado para no maltratar los sentimientos

Continuando con las actividades, les presenté el libro *El pájaro del alma* del autor Mijal Snunit. Estábamos a punto de comenzar la *Interrogación del texto*,⁹⁸ cuando Everardo preguntó: —Maestro, ¿nos colocamos el botón? —¡Cierto! —sí por favor háganlo— agregué. Comencé con las preguntas ¿Para qué creen que está este texto aquí? ¿De qué creen que se trata? ¿Qué significado tiene el título? ¿Qué dibujos tienen la portada? Asimismo, les pedí a ellos que le hicieran preguntas al libro, Alexa: —¿El pájaro es el que tiene alma? Alexis: —¿Se trata de alguien que muere y su alma se convierte en pájaro? Vicky: —¿Porque tiene un corazón y un pájaro en la portada? Nuevamente con ese enfoque sociocultural tratamos de responder las preguntas.

Grupalmente realizamos la lectura, durante ésta, si alguna idea era confusa se explicaba, se complementó con algunas experiencias vividas por los estudiantes, con ello conseguimos comprender que la frase el *Pájaro del alma* se refería a la parte emocional en cada uno, que los cajones eran una metáfora de las emociones y los sentimientos, es decir, se alcanzó el propósito de construir la idea global del texto. Al término, pasamos a la experiencia del origami,⁹⁹ en este caso elaboramos un pájaro en correspondencia a la lectura hecha.

Para iniciar la parte práctica pregunté: —¿Alguien de ustedes ha elaborado figuras con papel? La mayoría contestó que sí. —¿Saben cómo se le llama a esa actividad? Prácticamente la mitad del grupo contestó que sí, la otra mitad no tenía idea. Uno de los que sí sabían, era Dante: —Se llama origami. Eso es correcto, —¿Cuál será el significa de la palabra origami? Zayra, un poco confundida comentó: —¿Doblar papel? Sí, —contesté—; se trata de plegar o doblar papel para formar una figura.

⁹⁸ Interrogación de textos, estrategia basada en tres etapas: la preparación del encuentro con el texto donde se contextualiza, la comprensión del texto y la sistematización cognitiva y metalingüística, (Jolibert & Sraïki, 2009).

⁹⁹ El origami consiste en crear diferentes formas utilizando la técnica del plegado de papel. Esta práctica es una de las artes típicas que se transmite desde la antigüedad en Japón.



Cada estudiante tomó una hoja de papel del color de su preferencia, y nuevamente siguiendo las indicaciones de un instructivo, empezamos a realizar los dobleces. Paso por paso obtuvimos de la figura de pájaro, sin embargo, no era tan fácil como parecía, se debe de desarrollar una destreza precisa para plegar el papel. Dante, Cris, Cami y Lehad lo lograron a la primera, pero Zayde comentó: —¡Maestro, no me quedó! Para nada parece un ave. Viri también reconoció que no lo hizo bien: —Hice los dobleces encimados, ya no puedo doblar la hoja. Otros compañeros también presentaron dificultades, no por el instructivo, no tuvieron el cuidado necesario en los dobleces. Esto no los desmotivó, por el contrario, solicitaron otra hoja de papel para practicarlo una vez más, en esta ocasión obtuvieron mejores resultados.

Las indicaciones establecían pintar de color rojo el pico, dibujarle ambos ojos. Dante hizo una aportación al trabajo, plegó dos trozos de papel por separado y se las pegó a la figura para simular las patas, cuando terminó dijo: —¡Mire maestro, le puse sus patas! Lo felicité por su creatividad: —¡Se ve fantástico, muy bien! Valery y Cris, lo habían observado, así que ellos también le agregaron las patas al ave. Le comenté al resto del grupo la propuesta de Dante; algunos accedieron y otros dejaron la figura original, pero al final todos lograron realizar el origami.

❖ Sin instructivo, pero siguiendo los pasos para bailar

Ahora solo nos quedaba el concurso de baile, así que, ocupamos una sesión para organizar los equipos, tomar acuerdos sobre el tipo de música, la duración, la

vestimenta y la fecha del concurso. Era evidente que los ensayos no podían ser exclusivos de los martes, le pedí a la maestra si podía ceder más tiempos para que ensayaran en algún espacio de la escuela, ella accedió sin problemas e incluso me dijo que se encargaría de los ensayos a partir del día siguiente. También hablé con el maestro Roger de Educación física, le expliqué lo que estábamos desarrollando, así que, de igual manera le pedí me apoyara con el tiempo de una de sus clases para destinarla al ensayo con los niños, él podía darles sugerencias sobre la composición rítmica que estaban creando. En la siguiente sesión conmigo, la mitad del tiempo sería para el ensayo así que tenían que traer la música, la otra para trabajar en la invitación a los padres de familia.

Nos encontrábamos a finales de enero, seguía sin terminar el primero proyecto. Ante la idea de no claudicar, redoblé esfuerzos sobre el compromiso con el grupo sexto D. Comencé la clase preguntando: —¿Los compañeros que no se presentaron en la sesión anterior ya están integrados en algún equipo? Su respuesta fue afirmativa. Proseguí preguntando: —¿Ya ensayaron? Su respuesta también fue positiva, incluso Ángel comentó que su equipo ensayaba en la plaza después de clases o por la tarde. Aplaudí su esfuerzo y compromiso, sin embargo, hice hincapié en que no estuvieran solos, un adulto debía de acompañarlos. Zayde dijo: —Sí maestro, mi mamá siempre está con nosotros en los ensayos, a veces otras mamás también nos acompañan.

En apariencia todo iba marchando bien. La siguiente pregunta fue: —¿Tienen algún problema o dificultad? El equipo de Luz comentó: —Nosotros no nos hemos puesto de acuerdo para el vestuario? Les sugerí que podían utilizar el uniforme de la escuela, no había la necesidad de comprar. En ese momento, Ofelia preguntó: —¿Es necesario que nos integremos a un equipo o podemos trabajar en pareja? ¡Los problemas comenzaban! Les respondí: —Pueden hacerlo por parejas, pero la composición de equipo será más vistosa, no es lo mismo que bailen dos a que bailen seis, se trataba de un trabajo colaborativo.¹⁰⁰ Espero que se hayan convencido de trabajar en equipo.

¹⁰⁰ Línea de trabajo que implica la intervención de todos y cada uno de los integrantes, fortaleciendo las relaciones intergrupales e incrementando la socialización y autoestima, (Jolibert & Sraïki, 2014).

Al final tampoco pudimos elaborar la invitación a los padres de familia, pero fue únicamente a través de un mensaje escrito en el cuaderno.

Un día nates, angustiado por la asistencia de los padres de familia o la falta interés a la actividad, necesitaba ser escuchado por alguien, en esta ocasión fue con una excompañera de trabajo, la maestra Reyna docente especialista de la UDEEI. Lo primero que le comenté es que tenía miedo que los papás no le dieran importancia a la actividad nacida de los intereses de los niños, ya que como lo he mencionado, no soy el titular del grupo, solo acudo los martes. Con el temple y resiliencia que la caracteriza me alentó: —¡Todo saldrá bien, verá que los papás quedarán fascinados! ¡Sólo lleve bien despejada la mente y deje que los niños se diviertan, Usted también disfrútelo! Sus palabras reavivaron en mí, el fuego de la docencia, ella siempre tiene las palabras correctas de aliento para no renunciar, así lo hice, canalicé toda mi energía en los detalles que debían de tenerse presentes para realizar las actividades, llegar motivado y con buenas vibras como amortiguadores, para evitar caídas.

❖ **Un reto más, la participación de los padres de familia**

*No hay fecha que no se llegue, ni plazo que no se cumpla.*¹⁰¹ ¡El martes había llegado! Cuando arribé al plantel, en uno de los pasillos me encontré a la profesora Vero, la titular del grupo me comentó: —Ya no me dijo nada acerca de la organización, ¿hay algún programa o cómo es que van a presentar la actividad los niños? No pensé en ello, simplemente empezaba a explicarle como sería la dinámica, de pronto como un chispazo llegó a mi mente un pendiente para el concurso, abruptamente cambié la explicación por una pregunta: —maestra ¿podemos subir a conectar la bocina para que se cargue un rato y esté lista para los bailes? —Sí, vamos al salón. Mientras caminamos hacia el salón, terminaba de explicarle la dinámica.

¹⁰¹ Dicho popular referente a la imprudencia del que promete ejecutar algo confiando en el plazo que se le concede, y el engaño de quienes actuando mal no lo realizan.

El tiempo no se detiene ante nada ni nadie, pronto observamos estudiantes ingresando al salón. A las ocho con cinco minutos, sólo había once niños, le pregunté a la maestra: —¿Sabe el motivo de la ausencia de los niños? Desconcertada solo pudo comentar: —A partir del regreso de vacaciones, la asistencia del grupo ha sido irregular. Algunos por enfermedad no están asistiendo, como Alexis y Dante (integrantes de un mismo equipo), otros simplemente no vienen. Aunque quería mantener mi ser positivo ante la situación, no puedo negar que esa escena me hizo tambalear, mis expectativas se iban diluyendo, sin niños tampoco asistirían papás. La maestra me preguntó: —¿Qué hacemos con la actividad programada? Mi respuesta era decisiva, no quería transmitir inseguridad, así que respondí: —Vamos a esperar unos minutos, realizamos la actividad con los que lleguen.

Mi seguridad fue tanta, que contagié a la maestra. Solo fue cuestión de tiempo para que el resto del grupo llegara, sólo tres compañeros faltaron ese día, los que se encontraban enfermos y Hanna, que desde octubre es muy irregular en su asistencia. Con mucha felicidad les pregunté: —¿Cómo están? El grupo respondió: ¡Nerviosos! —¿Por qué están nerviosos? —cuestioné—. Explicaron su respuesta: —Estamos nerviosos porque nuestros papás van a entrar a vernos bailar. Cami con tonos de emoción y pena expresó: —Sí profe, tenemos muchos nervios por nuestros papás. Mi mamá me dijo que iba a entrar para ver cómo bailaba. Sus respuestas, tranquilizaron mis pensamientos sobre la asistencia y participación de los padres de familia, me hicieron recobrar la esperanza. Repliqué aquellas palabras escuchadas un día antes: —¡Tranquilos, esta actividad es el cierre de nuestro proyecto, deben de disfrutarla!

La actividad estaba programada para iniciar a las ocho y media de la mañana. Se les notaban los nervios a flor de piel, estaban tensos, se sentían inseguros, así que hicieron una solicitud: —Maestro ¿podemos bajar a ensayar por última vez? He estado en ese papel muchas veces, así que era una forma de cambiar los nervios por seguridad: —Sí, pueden bajar al patio y ensayar en espacios diferentes. Estamos a unos minutos de comenzar. Ese fue el último ensayo, pero lo lograron, se apoderaron

de la, lo noté en algunas expresiones como: “Sí, lo logramos como habíamos ensayado”, “Por fin nos salió con la música completa”.

Se colocó un presídium para la docente de grupo, la directora y el supervisor que se encontraba presente. Los padres de familia ya estaban presentes en el patio, aunque un poco dispersos. Les pedí a todos ocupar sus lugares y a las familias se acercarán, alrededor del espacio designado para observar los bailes. Con una cordial bienvenida recibí a todos, agradeciendo su presencia y apoyo a sus hijos, reiterando que su acompañamiento es de vital importancia para conseguir los logros educativos. Les informé el baile era el cierre del primer proyecto, que sus hijos habían decidido qué aprender y cómo hacerlo, que la manualidad y el origami formaban de lo planeado, y ese momento era para socializar los resultados a la comunidad.¹⁰²

La bocina estaba lista, la música preparada, los niños con mucho entusiasmo, así que era momento de comenzar. Fui presentando a los equipos conforme al orden de participación que ya se había decidido previamente a través de un sorteo. El primer equipo en participar fue el de “Las Bellakitas” conformado por Leslie, Alexa, Emili (la niña ciega) y Luz María, caracterizadas con tenis, pantalón de mezclilla azul tipo jogger, una blusa tipo crop top y una chamarra de mezclilla. Alexa con esa chispa que la caracteriza dijo: —“Play”, como señal de inicio. Presentaron un trabajo excelente, porque además de que incluyeron a Emili, adaptaron los pasos para que ella sola pudiera bailar, todas demostraron empeño, organización y coordinación de los pasos.

El siguiente equipo en participar fue el de “Digital Circus”, conformado por Ofelia, Victoria, Meli y Valery, En este equipo, sin lugar a duda Ofelia fue la chica que pudo observarse que disfrutó mucho de la actividad, el baile para ella es algo formidable, parecía pez en el agua, durante toda la coreografía estuvo al frente del equipo mostrando sus habilidades. Al término de su presentación, los padres de familia despidieron a este equipo con muchos aplausos.

¹⁰² La socialización corresponde a la fase IV de Pedagogía por Proyectos, en la que se preparan las condiciones y materiales para dar a conocer los resultados en un clima de confianza, calma y respeto, se presenta a los demás y se comparte el producto del trabajo realizado que se vivencia, (Jolibert & Jacob, 2003).

El tercero en participar fue, “NCT kids”, integrado por Nico, Cami, Adri, Gloria y Yatiziri. Presentaron la coreografía con mucha emoción, se notó con mucha claridad la organización y el tiempo destinado al baile, se mostraron super bien coordinados que los padres de familia aplaudían sin la necesidad de que alguien más se los pidiera. Este equipo también disfruto mucho de la representación que hicieron en este escenario ante los padres de familia.



Para concluir y cerrar este concurso de baile, Zayde, Leo, Donovan, Chris, Ángel y Gael, conformaron el cuarto equipo denominado “Traka”, presentando la coreografía de la

música denominada “El jefe”, una colaboración entre Shakira y Fuerza Regida. Tema que considera algunas palabras altisonantes o groserías, pero que el equipo tuvo la consideración del espacio en el que se presentaría y por eso buscaron el tema con censura. Este equipo también disfrutó de la presentación de su bailable ante los padres de familia. Como una señal de vitoria, en varias ocasiones el equipo gritaba “Traka”, lo habían conseguido.

Antes de la premiación, agradecí nuevamente la participación de todos, maestros, estudiantes y padres de familia. También aproveché para comentarles la actividad programada para el mes de abril en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, evento en donde sus chicos participarían platicando sobre sus experiencias conmigo.

Aunque a la presentación de los bailes se le denominó como “Concurso de bailes”, al inicio de la actividad se les explicó tanto a los papás como a los estudiantes que era solo un evento para presentar los trabajos finales del primer proyecto, la intención no era crear más individualismo, sino como Jolibert y Sraïki (2009) presentar los

productos de la vida cooperativa para avanzar hacia una sociedad más humanista, a cada participante se les entregó una medalla de primer lugar y un reconocimiento por su participación como reconocimiento a los esfuerzos y logros que alcanzaron en ese momento, porque la evaluación no le apuesta únicamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino como afirma Casanova (1998) citado en Malagón (2008), también a la formación como persona, donde desarrolle o potencie sus actitudes, sus valores, sus normas, sus habilidades. Las familias aprovecharon para capturar esas satisfacciones, emociones y logros a través de fotografías, los papás se notaban muy contentos, me llegaron sus palabras de reconocimiento, no solo sobre este momento sino sobre todo el trabajo realizado desde el inicio del ciclo escolar.

De regreso en el salón de clases, les pregunté: —¿Ya están más tranquilos o aún siguen nerviosos? Ellos respondieron: —¡Estamos más tranquilos, los nervios ya se fueron! No había duda, estaban muy relajados, les pregunté: —¿Disfrutaron el baile? Las respuestas fueron duales, unos dijeron que sí y otros no, por los nervios que sentían antes de la actividad. —¿Qué comentarios les hicieron sus papás? Alexa dijo: ¡Mi mamá está muy contenta, me dijo que bailé muy bien! Cris dijo: —¡Nunca había recibido reconocimiento, mi mamá está muy orgullosa de mí! Luz también comentó: —Mi mamá me grabó y le va a enseñar el video a mi papá por la noche. Considero que, a todos nos quedó un buen sabor de boca, consolidamos la autoestima, la confianza, fortalecimos el poder de su palabra y por supuesto, seguimos cultivando la vida cooperativa.

❖ ¡Basta de números, mejor te digo que aprendí! Para evaluarme mejor...

No había duda, a pesar de los contratiempos logramos concluir el proyecto, pero con todos los retos enfrentados, era necesario evaluarnos,¹⁰³ ver los logros del proyecto y los desafíos pendientes, así que era momento de regresar al formato en el que establecimos responsabilidades individuales. Les pedí buscar en su cuaderno el

¹⁰³ La evaluación desde la enseñanza y en el aprendizaje es de carácter formativo, permite al estudiante obtener datos de su desempeño académico, utilizados para mejorar, (Casanova, 1998).

contrato individual,¹⁰⁴ al inicio del proyecto solo contestamos dos preguntas, ahora era necesario responder las que quedaron pendientes. Cada pregunta se leyó con apoyo de un compañero, estaba implícito el análisis y la reflexión. Recordamos incluso la actividad, cada estudiante anotaba su propia respuesta en el formato. Algunos comentarios confirmaron las hipótesis que ya tenía sobre la valoración diaria que se hacía, así Lehad reafirmó: —¡Yo aprendí a usar los instructivos! Tenía toda la razón, ese tipo de textos lo impulsó a usar la lengua con un verdadero sentido,¹⁰⁵ recurría a ellos para resolver sus dudas.

Ofelia dijo: —Yo disfruté mucho del baile, trabajé con mis compañeras para la coreografía. Ella tenía muy presente que habían trabajado muy bien en equipo a pesar de aquel incidente en el que quería trabajar solo en parejas, ella no lo sabe, pero hizo mucha vida cooperativa.¹⁰⁶ Por otro lado, empezaba a escribir con mayor soltura, le faltaba muy poco para alfabetizarse convencionalmente, hasta ese momento seguía presentando los problemas de la escritura de espejo, pero había perdido el miedo a escribir, ella también encontró en la lengua escrita un medio de comunicación, y fue hasta cuando nos platicó el mensaje de la carta de su papá.

Como ya lo había mencionado antes, Zayde es muy persistente, ella al final del proyecto dijo: —¡Haré que voten por mi proyecto en la siguiente ocasión! Su personalidad empezaba a ser más sólida, en aquella ocasión cuando no votaron por su propuesta se vio afectada emocionalmente, pero ahora sabe que es parte de la vida democrática,¹⁰⁷ a veces se gana y a veces hay que ceder.

¹⁰⁴ El contrato individual es utilizado para escribir las actividades que de manera individual le corresponden a cada individuo, para que el proyecto funcione desde una visión cooperativa, (Jolibert & Sraïki, 2009).

¹⁰⁵ Texto compuesto por una secuencia de indicaciones o acciones, empleado para armar objetos, juguetes, aparatos, preparar alimentos o usar de manera adecuada algún instrumento, (Kaufman & Rodríguez, 1993).

¹⁰⁶ La vida cooperativa se estimula fomentando que los niños formen parte de su propio aprendizaje de manera activa y con el resto de sus compañeros pueden realizar también la construcción de la misma, dejando atrás la situación tradicional en la que los niños debían de permanecer callados y sentados, (Jolibert & Sraïki, 2009).

¹⁰⁷ La democracia inicia en la escuela, con las prácticas desde el salón de clases donde los niños toman decisiones para llegar a acuerdos que integran una vida cooperativa, (Freinet, 1962).

Cada que hacíamos un ejercicio de escritura creativa, Viri tomaba la palabra como dice Calvo,¹⁰⁸ para hacer un texto poético, en un episodio anterior ya leímos su poema, pero logró encontrar en sus versos la forma de expresar al mundo su sentir.

Hasta antes del baile, Alexa era una niña que constantemente ante la adversidad o reto que enfrentaba las actividades y muy en específico la escritura decía: —¡No puedo, no soy buena para para hacerlo o escribirlo! Su participación en el baile más todo el reconocimiento y el ánimo que siempre le daba, rompió esa carcaza, esa nuez como dice Feuerstein, ahora se sentía motivada, su actitud cambió, recuerdo que ese día expresó: —¡Hubiéramos hecho un proyecto sobre los grafitis, quiero escribir! ¡Wwwwoowww!, sí que tenía otra actitud, por cierto, también encontró un sentido a la escritura, como lo veremos en una producción suya en el episodio siete, el último.

Era un hecho, se dieron cuenta de los aprendizajes que obtuvieron. Se incluyeron al final del contrato individual dos preguntas que tenían la intención de recabar más propuestas acerca de los intereses de los estudiantes, de las cuales se espera surja el siguiente. Con el concurso de baile, se sintieron visibles ante sus familias por el desempeño que tuvieron, las felicitaciones de sus familiares les permitieron saborear los logros. Aproveché esta sesión para comentarles que en la próxima clase lanzaría nuevamente la pregunta para elaborar un nuevo proyecto, lo cual les contaré de igual manera en el siguiente episodio.

Episodio 6. Proyecto Kids: propuestas, decisiones y aprendizajes

Durante las clases de la maestría nos ha pedido hacer un balance sobre las actividades implementadas desde el *Breve estado del arte*,¹⁰⁹ estrategias que han recogido las experiencias de otros docentes-investigadores y otros estudiantes participantes a

¹⁰⁸ Tomar la palabra. La poesía en la escuela, (Calvo, 2015).

¹⁰⁹ El breve estado del arte es un apoyo metodológico para rescatar investigaciones consideradas como antecedentes al objeto de estudio del tema, para esta investigación: producción de textos literarios.

través de la polifonía transformada en relatos únicos,¹¹⁰ en mi caso, miradas desde diferentes aristas sobre el trabajo con la producción de textos literarios, con lo que me di cuenta de que aún hacían falta retomar algunas. Así que, en esta sesión, dediqué la mitad del tiempo a trabajar la escritura de textos literarios, la otra mitad, un nuevo proyecto desde la pregunta abierta.¹¹¹

—Maestro ¿cómo nos vamos a sentar hoy?,¹¹² fue lo primero que escuché al cruzar el umbral del salón, no identifiqué quien preguntó, poco tardó para acercarse a mí esperando una respuesta, había sido Nico, entonces le dije —consensa con tus compañeros cómo acomodamos el mobiliario,¹¹³ —¿compañeros cómo quieren sentarse?, algunas voces al fondo dijeron que por parejas, otras en filas, es una de las características contra las que lucho de manera recurrente, ya que cuando realizo la intervención solo estoy un día a la semana con ellos.

Ante la incertidumbre, una luz se asomó entre la oscuridad a través de la voz de Nico, —mejor en equipos maestro. Otra luz ayudó a clarificar la organización del trabajo, Gloria expresó: —¿qué vamos a trabajar hoy maestro?, —vamos a definir nuestro siguiente proyecto de trabajo, —¿va a ser individual o en equipo? —preguntó Zayde— algunas actividades son individuales y otras en equipo, respondí. Entonces vamos a sentarnos en equipo, dijo Gloria, —vamos a preguntarles al resto de tus compañeros si están de acuerdo —¿chicos están de acuerdo en sentarnos en equipos? —¡Síííí!, respondieron casi todos al unísono, solo me quedó agregar que levantarán las mesas y sillas al momento de acomodarse por equipos.

¹¹⁰ La Técnica del Relato Único, da voz a cada una de las personas que intervienen en la construcción narrativa de las experiencias educativas vividas, por lo tanto, es polifónico, (Bolívar, 2001).

¹¹¹ La pregunta abierta es el medio que brinda libertad a los niños para que elijan lo que deseen trabajar, dando con ello la construcción de un proyecto. No es una pregunta generadora porque no parte de hacer una pregunta sobre un tema, sino totalmente libre para que democráticamente elijan qué hacer, (Jolibert & Jacob, 2015).

¹¹² El acomodo del mobiliario es una Condición Facilitadora para el Aprendizaje, las distribuciones del mobiliario tienen el propósito de que los estudiantes se observen e interactúen entre sí. (Jolibert & Jacob, 2003).

¹¹³ El consenso permite que entre todos se llegue al mismo acuerdo, de manera que todos estén conformes con la decisión tomada, en comparación con la actividad de votación donde se elige la propuesta que más votaciones tenga, pero sin tomar en cuenta la opinión de los que no eligieron.

❖ Más escritucreaciones

Les comenté que la actividad era muy parecida a otras que hemos realizado, se trataba de combinar palabras, les pregunté: —¿Alguien recuerda esas actividades?, al inicio como en otras ocasiones dudaron, no respondieron, les pedí revisar sus cuadernos como ayudamemoria,¹¹⁴ la primera en comentar fue Adri: —¡Ah sí, algo de fantástico! Más o menos, contesté. En ese momento Valery respondió con una pregunta: —¿No es binomio fantástico? Es correcto, pero hay más: —¿Alguien recuerda alguna otra? Lehad dijo: —Sí, escribimos palabras con un color. Le respondí: —También realizamos ese ejercicio de escritura, pero ¿combinamos palabras en esa actividad?, —reflexivo, contestó que no—. Como un suspiro, Cami mencionó: —¡Ya me acordé, neologismos!, Correcto, en esa actividad sí combinamos. Escribí en el pizarrón “amigovios”, “teamodoro”, “humalien”, “radioloj”.

Proseguí: —¿Alguien conoce qué es un Grúfalo? Se quedaron pensando qué era, luego de unos minutos emergieron respuestas osadas teñidas de incertidumbre, Gloria: —A mí me suena como a un búfalo grande. Cami: —Es algo así como un oso y un ogro — expresó con un tono tambaleante—. Pregunté específicamente: —Vicky ¿qué cree que sea un Grúfalo?, ella no logró dar respuesta. —¿Alguien más quiere ayudarnos a decidir que es un Grúfalo? Zayde: —Es una combinación de animales. — ¿De qué animales? Lehad: —De un búfalo y un oso.

Les presenté el libro *El Grúfalo* de los autores Julia Donaldson y Alex Scheffler, en ese momento Nico dijo: —Vamos a Interrogar el texto ¿verdad? Así es, tenemos que saber por qué está este libro hoy aquí. También les pedí estar muy atentos a las características de este personaje, ya que iría dejando partes del personaje en sus equipos, para qué al término de la lectura realicemos una dinámica. Apenas empezaba y Lehad dijo: —De seguro la primera pregunta es ¿por qué está este libro aquí? Con mucho regocijo carcajeé, así es, y ya que te sabes la primera pregunta, tú mismo dime,

¹¹⁴ Los Ayudamemoria (fotos, formatos, siluetas, organizadores) son textos considerados herramientas que funcionan como referencias para recordar información o temas diversos, (Jolibert & Jacob, 2001).

¿por qué está aquí? El respondió: —Usted lo trajo para enseñarnos algo. Sí, eso es correcto, ¿alguien más? Alexis levantó la mano: —Ese libro nos va a decir que es un Grúfalo. También es correcta tu respuesta. Everardo: —Está aquí porque nos ayudará con el ejercicio. Ellos ya habían establecido la relación entre lectura y escritura, se podía ver claramente en sus respuestas. Proseguimos con las preguntas ¿De qué creen que se trate el libro? ¿Además del Grúfalo, qué otros personajes aparecerán? ¿En dónde se desarrollará la historia? ¿Qué creen que le pase al Grúfalo?

Al término de la lectura, la dinámica consistía en pegar las características del personaje en el papel bond, el cual ya contenía el título y una imagen del personaje, generar la situación del contexto,¹¹⁵ no tan rígida, ni mucho menos cuadrada, era más bien que por equipos realizarán un constructo de la idea global del texto, aquí se identificaron otros personajes. Como siguiente actividad, les repartí una sopa de letras que incluía más animales que la cantidad de personajes que contemplaba el cuento, tenían que resaltar con color amarillo los que sí aparecieron y con azul los que no se mencionaron.

El ejercicio lo realizaron en su cuaderno de proyectos, era muy similar a los anteriores. Primero, un listado de nombres de animales, luego combinar palabras para formar nuevas, en ese momento Nico pregunto: —Maestro ¿podemos hacerlo en equipo? Generalmente esa era nuestra forma de trabajo. Les respondí: —No tengo ningún inconveniente en que lo hagan por equipo. Para la combinación de animales, les comenté que era necesario considerar sus características, si tenían plumas o pelaje, como eran sus garras, si tenía pico o cuernos para inventar uno nuevo animal.

Ahora fue el turno de Zayde: —Maestro ¿verdad que haremos un texto? Nuevamente volví a sonreír: —Así es, —vamos a escribir un texto libre—¹¹⁶ agregué. Entonces les solicité que hicieran la primera escritura del texto,¹¹⁷ donde presentarían el personaje.

¹¹⁵ Primer nivel lingüístico. De contexto situacional en un texto. 7 niveles lingüísticos, (Jolibert & Sraïki, 2014).

¹¹⁶ El uso del texto libre como herramienta educativa, se centra en el proceso de aprendizaje, su efectividad implica el desarrollo de la lengua, una forma de expresión que combina la lectura y la escritura, (Freinet, 1978).

¹¹⁷ La primera escritura es considerada el esbozo completo de los procesos mentales en el que se incluyen los aprendizajes lingüísticos propios del tipo de texto a producir, (Jolibert & Sraïki, 2009).

Para algunos equipos fue muy fácil, a otros les costó trabajo, pero lo lograron. Seguí dándoles indicaciones: —Ya que hicieron la primera escritura, ahora vamos a intercambiar cuadernos con algún miembro del equipo, van a leer lo que escribió y van a marcar lo que no se entienda, también pueden escribir preguntas sobre lo que no quede claro, incluso pueden agregar información si consideran que hace falta para que el texto esté completo.

No fue necesario preguntarles si eran claras las indicaciones, sus rostros lo decían todo, así que decidí hacerlo práctico: —¿Alguien quiere que usemos su escrito para hacer un ejemplo? Varios levantaron la mano, pero le di a Alexa, sabía que su texto tendría muchas oportunidades: —Yo maestro. Escribí en el pizarrón un fragmento de su texto tal cual aparecía en el cuaderno. Una vez plasmado en el pizarrón, no hubo necesidad de hacerles preguntas, ellos detectaron las partes no entendibles o con errores y comenzaron a mencionarlas, Zayde: —Esa palabra “abía” no se escribe así, lleva “h”.¹¹⁸ Nico: —Lo que escribió ahí “...entró al bosque todo espatando...”¹¹⁹ no se entiende. —Eso es lo que quiero que hagan cuando lean el ejercicio de su compañero, señalen lo que no sea claro o lo que haya que corregir. —¡Ya entendimos! Ese ejemplo quitó el abismo entre los estudiantes y las indicaciones.

Luego de unos minutos, habían leído el texto de su compañero de intercambio y hecho correcciones, se regresaron los cuadernos y cuando menos vimos, el tiempo de la sesión había concluido. Solo llegamos hasta ese subproceso de la escritura.

En la siguiente clase, les pedí que leyeran su escrito junto con las correcciones realizadas. Si tenían dudas sobre ellas, podían preguntarle al compañero que las hizo, si no, continuaríamos con el proceso, por los que le comenté: —Cada uno ya tiene su texto con las correcciones señaladas, tienen que escribir la segunda escritura,¹²⁰ la

¹¹⁸ El uso correcto de las reglas ortográficas es una de las microhabilidades que se utilizan para escribir las letras que representan un mismo sonido. Enseñar lengua, (Cassany, 2002).

¹¹⁹ El empleo correcto de tiempos verbales, género y número, es una de las microhabilidades que se utilizan para establecer una adecuada relación entre la palabra y la oración. Enseñar lengua, (Cassany, 2002).

¹²⁰ La segunda escritura o reescritura, es el ajuste al primer esbozo, basados en las observaciones o sugerencias que otro lector ha realizado sobre los elementos lingüísticos y el tipo de texto a producir, (Jolibert & Sraiki, 2009).

cual debe de incluir los señalamientos o correcciones que les hayan hecho. Leo preguntó: —¿Dónde lo hacemos? Les contesté: —En la siguiente hoja de su cuaderno. Durante el proceso, fueron presentando dudas, les apoyé para corregir la idea o palabras de su escrito. Así lo hicieron, escribieron la segunda escritura.

Sus escritos no son simples redacciones, como dice Fuenmayor y Villasmil, cada que releen y vuelven a escribir, utilizan diversos procesos cognitivos como la percepción, la atención y la memoria,¹²¹ atendiendo a las sugerencias señaladas, verificando que su texto sea coherente, en este sentido, la nueva versión no la hacen a prisa, por el contrario, se toman el tiempo necesario para que su escrito quede lo mayormente terminado. El tiempo estipulado para esta actividad concluyó.



En una tercera sesión, les pedí como primera indicación que cada uno leyera su texto de manera personal, con el propósito de darle una revisada más para verificar que no tuviera errores o en su defecto corregirlos,

ellos no se habían dado cuenta, pero estaban realizando los subprocesos de la escritura: planeación, redacción y revisión,¹²² esperábamos que fuera la última para poder realizar la versión final. Algunos no tuvieron errores, otros sí, pero era mínimos, así que debían tener cuidado, pues era momento de escribir la obra maestra.¹²³

¹²¹ La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual, (Fuenmayor y Villasmil, 2008).

¹²² El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela, (Caldeara, 2003).

¹²³ Obra maestra, término que se emplea en Pedagogía por Proyectos (2009) y que coincide con lo que aporta Lomas (1999) y Cassany (1991) para indicar que el escrito ha llegado a su versión final, después de realizar varios borradores, revisiones y correcciones, considerando el destinatario.

Cuando terminaron de hacer las últimas correcciones, les comenté: —Chicos, en el siguiente formato van a escribir su texto corregido, sean cuidadosos para no cometer errores —este se va a presentar a la comunidad de la escuela— agregué. Se tomaron en serio lo del tiempo, algunos concluyeron su escritura e incluso le colocaron una imagen, otros se quedaron a la mitad, pero nuevamente el tiempo había concluido, no podía cederles más, tenía planificado otras actividades igual de importantes. En este momento les comenté a todo el grupo que haríamos un alto sobre esa producción, que pasaríamos a la segunda actividad que estaba programada.

En un inicio les dije que guardarán su hoja y que la trajeran en la siguiente sesión para completar el trabajo, pero con la experiencia que he tenido sobre el cumplimiento de tareas, materiales o actividades decidí como de rayo que mejor recogería todas las hojas y las llevaría en la siguiente sesión para continuar con el trabajo, de lo contrario lo avanzado se perdería y tendrían que iniciar desde cero en el formato. Finalmente, en una cuarta sesión, se concluyeron todos los escritos.

❖ ¡Otra vez a las andadas!

Después del ejercicio de escritura, les pedí que acomodaran sus cosas, tomarán sus lugares, ya que iniciaríamos con el trabajo para el siguiente proyecto. Una vez generadas las condiciones para tan importante momento, pegué un letrero con el que lancé la pregunta abierta ¿qué quieren que hagamos juntos las siguientes tres sesiones?,¹²⁴ el momento era indómito, todos querían proponer sus ideas, sin embargo, era necesario establecer un orden para podernos escuchar, así que en esta ocasión les repartí un díptico, en la portada se especificaba el nombre de la escuela, la frase “Pedagogía por Proyectos”, una fotografía del grupo con la actividad de cierre del primer proyecto y algunas líneas para escribir su nombre completo. En la parte interior, del lado izquierdo se encontraba un mensaje para los estudiantes del grupo,

¹²⁴ En la primera fase del proyecto de acción se lanza la pregunta abierta, la cual da sentido y significado porque parte de las respuestas que dan los niños para la creación del proyecto tomando en cuenta sus necesidades e intereses, (Jolibert & Sraïki, 2009).

el mensaje aludía a lo valioso de sus ideas para el desarrollo de un nuevo proyecto, del lado derecho, la misma pregunta del letrero que había verbalizado y más líneas para escribir sus propuestas.

Cuando terminaron de escribirlas, volví a oralizar la pregunta ¿Qué quieren que hagamos juntos las siguientes tres sesiones?, su actitud me sorprendió, todos tenían al menos una propuesta, la euforia había invadido sus cuerpos motivándolos a participar, ansiosos deseaban escribirla, como lo fue el caso de Camila, Nico, Ángel Gabriel y de Zayde, han entendido que su palabra es valiosa y que al ejercerla son partícipes activos de su proceso de aprendizaje. Pegué un rotafolio en el pizarrón, por turnos, fueron escribiendo sus propuestas.

La propuesta quince hecha por Leo, tiene varios escondrijos, retar al docente es el primero, su propuesta incluye tiempos, espacios y condiciones fuera de lo común, sin dudarlo le dije que la escribiera en el rotafolio, mi respuesta cambió su actitud, no quería pasar, la animé a que lo hiciera y al final accedió. Jolibert me ha enseñado que las ideas de los niños no se deben desechar por más inusuales que parezcan, de esa manera no se desdeña la participación de los estudiantes, deben de analizarse para determinar su viabilidad, con argumentos se les enseña a tomar las decisiones. En segundo lugar, la falta de seguridad y autonomía le ha dificultado su participación, debido a que la educación recibida en casa ha sido su mayor barrera para tomar el control de sí misma y sus decisiones, animarla a tomar la palabra implicaba reforzar su seguridad, hacer valer su palabra.

Con las ideas plasmadas en el rotafolio, les pregunté: —¿Qué actividad sigue para determinar nuestro proyecto? —Exponer para tratar de convencer a nuestros compañeros de que voten por nuestra propuesta —dijo Zayde—. Echamos una mirada a todas las propuestas, los compañeros que tenían una temática similar se organizaron en equipos, otros lo harían individual: la exposición sería la siguiente sesión, así que debía de preparar el tema y sus materiales.

❖ La democracia en el aula

Al darle continuidad al proyecto, en esta sesión los estudiantes tenían que exponer. Cuando nos encontrábamos la interior del salón, empezaron a acomodar el mobiliario, Nico preguntó específicamente: —Maestro, ¿podemos sentarnos en U? —Consensa con tus compañeros, —respondí—. Nico: —¿Compañeros quieren sentarse en U?, de manera inmediata todos aceptaron, no hubo queja ni contrapropuesta, tenían muy clara la forma de organizarse para el trabajo, a su formación agregué: —Me parece buena la idea, porque hoy son las exposiciones. Pasamos asistencia y vi algunos espacios vacíos.

Ante la variedad de propuestas, hoy nuevamente varios no prepararon el tema, me hace sentir cabizbajo y desanimado, a veces quiero justificar su falta de compromiso porque nos vemos cada martes, sin embargo, es una cuestión de falta de compromiso, esta actitud se repite incluso con la maestra que los ve de manera cotidiana. A pesar de los lastres, la función debe de continuar. Les pregunté: —¿Qué equipo quiere comenzar? Cami y Lehad levantaron la mano, no hubo otra propuesta. Pegaron su lámina e hicieron uso la palabra. Nos hablaron del fútbol, de sus características, comentaron: —Jugar fútbol es saludable, nos ayuda al desarrollo del cuerpo, podemos trabajar en equipo, aprendemos las reglas y apoyan el desarrollo motriz.

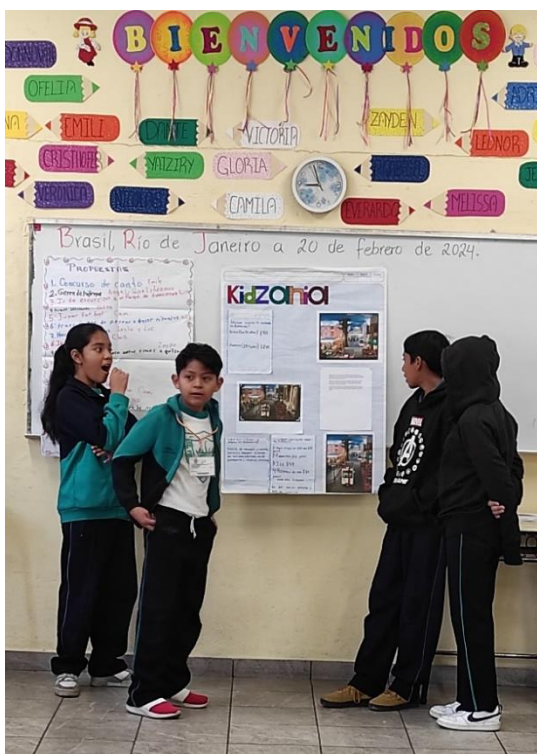
El siguiente equipo en participar fue el de Luz María y Leslie, que nos hablaron sobre los experimentos, quiénes mencionaron: —La realización de experimentos desarrolla la creatividad, podemos trabajar con diferentes mezclas y otras asignaturas. Fue una explicación breve pero sus razones tuvieron un gran impacto, consiguieron sensibilizar a sus compañeros.

Dos compañeras no llevaban cartel, pero quisieron explicar las razones de por qué seleccionar su tema. Por un lado, Emily quien habló sobre las razones para realizar un concurso de canto, expresando: —Los beneficios de hacer un concurso de canto es que trabajamos en equipo y nos divertimos, aunque no sepamos cantar. Por el otro,

Alexa y su idea de hacer graffiti. Su discurso fue muy concreto, pero su razón principal fue: —El graffiti nos ayuda a expresar “lo que uno siente por dentro”.

El último equipo en participar fueron Cami, Nico y Zayde quienes hablaron sobre salir de excursión, desarrollaron el tema muy bien, platicaron acerca de los costos, las atracciones, la localización de las dos sedes y sobre todo que no es un lugar para adultos. Este tema causó inquietudes, hubo muchas preguntas y comentarios, sobre todo en los precios tan altos. Cami reiteró: —No es un lugar apto para padres, no vale la pena hacer un doble gasto cuando ellos sólo pueden caminar o sentarse.

Escuchados sus argumentos, el siguiente paso sería tratar de llegar al consenso, no fue necesario intervenir, Cami y Lehad dirigieron este momento. Escritas las propuestas en el pizarrón, hicieron la votación. ¡No se logró, no alcanzamos el consenso! Los intereses hicieron que la decisión se tomara por mayoría de votos, quedando fútbol con cinco, experimentos y concurso de canto con cero, Kidzania con catorce y graffiti con dos. Era evidente la propuesta ganadora. Al final Zayde con regocijo y triunfadora expresó: —¡Lo logré, ganó mi propuesta! Siempre perseverante.



Era tiempo de seleccionar el nombre del proyecto, segundo intento para arribar al consenso. Con la misma dinámica, escribir en el pizarrón una idea y luego votar. Fueron cuatro propuestas, no fue nada fácil, el momento se ofuscó cuando cada uno quería que escogieran su idea, así que en un primer momento hubo un empate entre Proyecto Kids y Operación Kidzania con nueve votos, entonces pregunté: —¿Qué hacemos para desempatar? Camila propuso: —¡Hay que unir las dos propuestas y creamos una nueva! Le pregunté: —¿Tienes alguna idea en mente? — Sí, —nuestro proyecto debe de llamarse

“Operación Kids”—. No hubo otras propuestas, este título convenció a la mayoría ganando con 19 votos. Salir del espacio cotidiano, permitirá a los estudiantes asimilar que existen otros escenarios de aprendizaje. Ejerciendo la democracia, concluimos esta sesión.

❖ El alma de las palabras y los contratos

Continuando con la organización del Proyecto de Acción y considerando las acciones para sufragar los gastos de la visita elaboramos el *Contrato colectivo*,¹²⁵ tarea bastante compleja puesto que no es una conversación espontánea sino una conversación organizada que permitirá a todo el grupo establecer relaciones simétricas para determinar las actividades a realizar bajo un enfoque de horizontalidad como lo menciona Sánchez.¹²⁶ Les proporcioné un formato organizado en columnas con los apartados: actividades, responsables, recursos, tiempos y evaluación, formato ya conocido por ellos, ocupado en el primer proyecto.

En esta ocasión, se hizo una modificación al formato original y se enlazó con el *Contrato global de aprendizajes*.¹²⁷ Cada idea asentada en este contrato no debe de ser un postigo, una respuesta rápida o fácil, requiere de actividades que brinden certeza, dando razones para su realización en congruencia con el proyecto elegido como establece Sánchez,¹²⁸. Entonces les pregunté: —¿Qué actividades vamos a realizar en este proyecto? Después de esos minutos de reflexión, comenzamos. Zayde: —¡Hacer una alcancía! —¿Por qué consideras que es importante la alcancía? —Porque la entrada a Kidzania es cara, entonces debemos de ahorrar para poder ir a la excursión. El grupo estuvo de acuerdo con la idea. Victoria agregó: —Sobre todo sí

¹²⁵ El contrato colectivo forma parte de la primera etapa de planificación del proyecto de acción, en el que se reparten tareas y roles, se formulan objetivos, tareas, responsables, se calendarización y se fijan los recursos a utilizar, (Jolibert & Sraïki, 2009).

¹²⁶ La conversación en el aula. En hablar en clase. Como trabajar la lengua oral en el centro escolar, (Sánchez, 2005).

¹²⁷ El contrato de aprendizajes se utiliza para que los estudiantes se vuelven conscientes de los aprendizajes que necesitan adquirir y en el cómo lo hacen, (Jolibert & Jacob, 2001).

¹²⁸ Ibidem.

vamos a ir acompañados. Lehad comentó: —Podemos elaborarla usando un instructivo. Él ha encontrado mucha utilidad en el uso y manejo de los instructivos.

En ese momento Alex y Dante, manifestaron que no estaban de acuerdo en la alcancía porque ellos no tenían pensado ir a Kidzania, así que mi respuesta fue: —Les propongo lo siguiente, todos realicemos la alcancía, al final quiénes vayan ocupan el dinero para la visita, quiénes no podrán ocuparlo para lo que gusten, ¿están de acuerdo?, ambos dijeron que sí. Esto me tiene preocupado, espero que se sumen más compañeros en lugar de restarse.

La conversación fue fluida en el resto del contrato colectivo, las actividades fueron acordes a las necesidades. —¿Qué haremos para el gasto de la salida? Leslie comentó: —Podemos vender dulces. Surgieron más ideas, Gloria dijo: —Podemos vender plumas —señalando unas que tenía en la mesa, agregó— éstas me costaron a peso, podemos venderlas en cinco, con ello obtendríamos una buena ganancia. La siguiente propuesta la hizo Cris: —También podemos vender dibujos.

De pronto, algo llamó la atención de todos, las risas de tres compañeros, quiénes manifestaron: —¡Vamos a poner un puesto de chismes! Un producto muy original, de momento les dije que sí, pero como lo mencioné antes, debe de analizarse. En ese momento, Leo expresó de una manera abrupta: —¡Podemos hacer un cartel para pedir dinero en la calle, la vez pasada sí nos dieron! Lehad propuso: —¡Podemos vender gomitas, se les gana muy bien! —¡Nosotras —dijeron Victoria y Valery— podemos vender pulseras! Dante: —Figuras de diferentes caricaturas y pinceles maestro. Así, cada equipo tenía claro qué vendería. Por supuesto, esos serían insumos para el *Contrato individual*, que de hecho así se asentó en la clase posterior.

❖ Colores y formas, premonitorio de una carta

La primera actividad que se realizó en esta sesión fue el *Contrato individual*,¹²⁹ formato dividido por dos apartados, la primera sobre el *Contrato de actividades*, la segunda sobre el *Contrato de aprendizajes* vinculado con la producción de textos, en esta de manera natural hilaron las actividades a trabajar, la carta, el uso del instructivo, el trabajo en equipo, algunos agregaron vender productos porque lo hacen en su contexto socio familiar. En cada apartado solo se contestó una pregunta, el resto se respondieron cuando se concluyó el proyecto.

Para solicitar la autorización de la directora sobre la venta de productos, se tuvo un encuentro nuevamente con la carta, texto que se convirtió en el medio ideal para establecer comunicación, en cada mensaje enviado y recibió —como en el primero proyecto, la directora también contestó a través de una carta— había un destinatario y un contexto real, texto nacido de un proyecto y necesidad de los estudiantes, sin duda era un texto con propósito. Este uso de la lengua escrita generó conocimientos significativos y duraderos, así que, retomando la experiencia anterior y el dominio lingüístico de este texto, se retomaron las ideas para elaborar la silueta de este texto.¹³⁰

El ejercicio se realizó en el cuaderno, cada estudiante tomó la mitad de una hoja y recuadros de varios colores, entre todos la estructuramos. —¿Cuál es el primer elemento de la carta? —pregunté—. El momento fue mágico, el grupo contestó a coro: —La fecha. —Es correcto —respondí—. Debido a los incidentes en el primer proyecto, fue importante comentarles: —La fecha que se escribe, corresponde al lugar en el que nos encontremos, por lo tanto, es la fecha completa y no la corta que se establece colocando día, mes y año. —Síííí, ya lo sabemos —respondieron—.

¹²⁹ El contrato individual es utilizado para escribir las actividades que de manera individual le corresponden a cada individuo, para que el proyecto funcione desde una visión cooperativa, (Jolibert & Sraïki, 2009).

¹³⁰ La silueta del texto se refiere al esbozo que los niños construyen cuando dan las características del texto que se va a producir y de esta manera la silueta es guía para su propia producción.

—¿Cuál es el siguiente elemento para escribir? Nico respondió: —La persona a la que se dirige a la carta. —¿Cómo se llama ese apartado? Gloria dijo: —Como dice Nicolás, se escribe el nombre de la directora. No sentí la necesidad de obligarlos a saberlo de memoria, así que simplemente les di la referencia: —Ese apartado del que hablan se llama destinatario, de acuerdo a la persona que se le escribe la carta puede ser formal o informal. —¿Qué elemento sigue? Todos volvieron a responder: —El cuerpo de la carta. Zayde agregó: —Es donde se escribe el mensaje hacia el destinatario. Amplié la información comentándoles: —El mensaje puede escribirse en uno o varios párrafos. Siguiendo con la estructura: —¿Qué elemento escribo después del cuerpo de la carta? —La despedida —respondieron—. Solo nos quedaba un elemento, —¿Qué escribo al final? —El nombre y firma de la persona que escribe la carta. Esta actividad nos llevó unos minutos así que, en cuanto se concluyó pasamos a la elaboración de la carta para la autorización de la actividad.

Pasamos a la escritura de la carta, la indicación era elaborarla por equipos, pero en ese momento Zayde expresó —Ya tenemos la carta anterior que le escribimos, podemos retomar ese ejemplo y sólo modificarlo para este permiso. —Me parece buena idea, ¿están de acuerdo chicos? La respuesta fue positiva. Nico manifestó: —Hay que hacerla carta de manera. —Síííí —respondieron—. Hicimos la primera escritura en el pizarrón. —Primero hay que escribir es la fecha, —dijo Camila—. Muy bien, pero ¿con que formato escribimos la fecha? El siguiente elemento era el destinatario, consultaron su cuaderno, Gloria escribió en la primera línea: — “C. Profra Blanca Estela Garcés Díaz”, en la segunda línea “Presente”. Cris: —¿Qué significa la C? Gloria le respondió: —La “C” significa ciudadana.

En el cuerpo de la carta, se escribió con todas las ideas de los niños, algunas tomadas del cuaderno otras basadas en la actividad a desarrollar. Evidentemente éste fue el apartado en el que se trabajó más, se reestructuró en varios momentos, nuestra primera escritura se convirtió en una segunda, ya que se leía y revisaba para verificar que las ideas del texto eran congruentes como lo establece Jolibert en el quinto nivel lingüístico. Cuando el mensaje estaba completo, se revisaron los elementos del del

séptimo nivel lingüístico,¹³¹ la ortografía, acentuación y uso correcto de mayúsculas y minúsculas. Finalmente, llegamos a lo que yo Jolibert llama *La maqueta*,¹³² al final de se escribió la despedida y finalmente el nombre y la firma, en este caso “Atentamente el grupo sexto D”. Les pedí que la escribieran en su cuaderno, como tarea pasarla a una hoja blanca para ser entregada.

Era momento de realizar la manualidad: —Por favor saquen sus materiales, vamos a elaborar la alcancía. Todos ansiaban ese momento. Valery: —¿Puedo ir a traer agua para pintar? Cami: —¿Yo también? Les pedí atender indicaciones: —Por favor, un compañero bajará por agua para pintar, necesito que sean cuidados al bajar y también al traer el agua, debemos de evitar accidentes, así que no podemos derramarla. A pesar de la formación en “U” en la que se encontraban, les proporcioné un instructivo, que siguieron paso a paso hasta terminarla. Ya habían creado pericia con el uso de ese texto. El resto, fue limpiar sus espacios, acomoda los materiales, dejar secar su alcancía para que la llevaran al final de la clase. Hasta ahora llevamos dos actividades, aún nos faltan para irnos de visita, pero también se está acabando esta historia, por favor sigue leyendo...es el último episodio.

Episodio 7. Otros escenarios de aprendizaje...rumbo al final

Para alentar a los compañeros que no querían ir a Kidzania, planifiqué la lectura del libro denominado *El lobo que quería dar la vuelta al mundo* de Orianne Lallemand y Éléonore Thuillier, para sensibilizarlos, introducirlos a las actividades de esta sesión y retomar una de las estrategias pendientes del *Breve estado del arte*, así que hice una adaptación, les presenté el cuento *El lobo Carmelo que quería dar la vuelta al mundo*, a través del Módulo de interrogación de textos. Empecé por mostrarles la portada al tiempo de las preguntas, entre ellas: —¿Qué animal es nuestro personaje? —¡Un

¹³¹ El séptimo nivel lingüístico corresponde a la integración de las palabras y las microestructuras que las constituyen, (Jolibert & Sraïki, 2014).

¹³² Versión preliminar antes de la obra maestra del texto construido, en el que se ha releído y reescrito varias veces para obtener el tipo de texto producido con sus características lingüísticas y gramaticales adecuadas, (Jolibert & Sraïki, 2009).

perro!, —dijo Cris—. Zayde dijo: —¡Eso no es un perro, es un lobo! Otras respuestas fueron muy parecidas señalando que era un lobo.

—¿Cómo creen que se llame el lobo? —¡Luis! —dijo Camila—. —Leslie, ¿cómo crees que se llame nuestro personaje? Respondió: —¡Samuel! Esa puede ser una opción, señalé. —¿Alguien quiere comentar cómo se llama nuestro personaje? —¡Juan!, —dijo Luz—. Yatziri dijo: —¡Federico! —Bueno, no se llama ni Luis, ni Samuel, ni Nico, ni Juan, ni Federico. Les presento al “Lobo Carmelo”, este lobo es un personaje muy especial, ¿saben por qué? —¡Noooo! Gloria dijo: —¡Va a la escuela! —¿Por qué crees que va a la escuela Gloria? —pregunté—, por qué trae su mochila atrás. De acuerdo. —¿Alguien más? —¡Yo también digo que va a la escuela porque trae una mochila y se ve su cuaderno!, —dijo Alex—. —¡Yo digo que se va de campamento, las cosas que trae en su mochila son para acampar!, —dijo Dante—.

Se procedió con la lectura, en la cual el lobo Carmelo recorrió diferentes lugares por el mundo, identificando lo más representativo de cada país como algún monumento o comida. Al terminar la lectura, a cada equipo se le repartió fragmentos del cuento escritos en papel bond, para hacer la reconstrucción del mismo en el pizarrón. Con algunas preguntas orientadoras se fue encauzando el orden cronológico de nuestra historia,¹³³ construyendo la idea global del texto. El lobo Carmelo visitó catorce países que le permitió conocer lugares, comidas, otras personas incluida la Yeti “Titi”, quién se enamoró del lobo, pero no fue correspondida con el amor.

Les pregunté: —¿El viaje del lobo Carmelo fue interesante para ustedes? Gloria expresó: —Es interesante conocer otros lugares. Aproveché el momento para animarlos a visitar Kidzania, sobre todo sí lo hacemos con compañeros o amigos. La lectura fue la introducción del trabajo, así que pegué un cartel en el pizarrón sobre la venta de productos de tacos, el cual también interrogamos con el propósito de elaborar uno propio.

¹³³ La Pedagogía de regalo se refiere a las palabras, preguntas o estrategias que el docente “regala” a sus estudiantes durante las clases cuando requieren apoyos para construir ideas o acuerdos, (Freire, 2013).

Comencé con las preguntas: —¿Qué tipo de texto está pegado en el pizarrón? Lehad dijo: —¡Es un anuncio! —¿Por qué crees que es un anuncio? Respondió: —¡Porque ahí dice que se venden tacos y que los martes son al 2X1! —¿Están de acuerdo con su compañero en que es un anuncio o es otro tipo de texto?, Gloria confirmó: —¡Si maestro, es un anuncio como el que sale en la televisión! —¿Cuál es el propósito de este texto? Nico: —¡Enseñarnos un producto para que lo compremos! —¡Bien, estoy de acuerdo con tu idea! —¿Por qué creen que está este texto aquí? —¡Para antojarnos! —comentó Cris—. El grupo río a carcajadas. Retomé la pregunta: —¿Por qué creen que está este texto aquí? Zayde argumentó: —Para enseñarnos el producto que están vendiendo. Les expliqué que además de ejemplificar la venta de productos, sería el ejemplo para elaborar su cartel para la venta de productos.

—¿Alguna vez han visto algún tipo de cartel en la calle? Leo: —¡Si maestro, por mi casa hay uno en donde venden tacos! Vicky comentó: —¡Yo he visto carteles para buscar mascotas que se han perdido! Amplié la información: —Los carteles tienen diferentes funciones, desde ofrecer un producto hasta un fin social. —Nosotros ¿con qué propósito haremos el cartel? Valery: —Para que vean qué productos vamos a vender. —¿Qué elementos pueden observar en el cartel? Gloria dijo: —¡La imagen de los tacos, la promoción (el cartel tenía en el lado izquierdo la expresión “2X1”, como tal no estaba la palabra promoción, pero ella intuyó por la experiencia de estos en el contexto de la venta qué será la promoción) y el título! De acuerdo.

—¿Cómo es la imagen y dónde está colocada? Camila: —La imagen de los tacos es grande y se encuentra en el centro. —¿Por qué creen que la imagen debe de ser grande? Nuevamente Camila comentó: —¡Porque lo que están ofreciendo debe de ser grande para que resalte! —¿Cómo es el texto que utiliza el cartel en cuanto a estilo y tamaño? Dante: —¡El título principal es grande! —¿Por qué creen que debe de tener ese tamaño? —repliqué—. Valery: —¡Para que la gente lea lo que se vende! —Pero ¿por qué dices que el título principal? Valery: —¡Porque hay otras palabras más pequeñas que nos dice donde se encuentran esos tacos!

Posteriormente a esta actividad, a cada uno de los equipos se les proporcionaron 2 carteles diferentes al que estaba pegado en el pizarrón para que de igual manera se pudiera realizar un análisis sobre los elementos tipográficos e iconográficos con los que se conformaba cada uno. Después de realizar el análisis de los 3 carteles, se conformaron por equipos de acuerdo con el producto que iban a vender para que en conjunto elaboraran la primera escritura de su cartel en el cuaderno, y una vez que determinaran que los elementos estaban completos elaborar propiamente su cartel con cartulina, recortes y colores. Valery y Vicky vendieron pulseras en sobres hechos con hojas de papel blanco, incluso crearon un logo con el que las sellaban.

Por otro lado, se reflexionó con el equipo de Cami, Nico, Lehad y Leo, quiénes comprendieron que los chismes meten en problemas a la gente por ser información alza, así que ellos decidieron vender dulces. Esta actividad fue muy productiva, aunque algo que ocurrió fue que antes de elaborar los carteles, ellos ya llevaban varios días vendiendo dulces, ya tenían ganancias.

❖ ¿A dónde vamos? ¡Usemos el mapa!

Ingresé al salón y se sentía la euforia en el aire, no había la necesidad de divagar en los motivos, pregunté: —¿Cómo van las ventas? Camila: —¡Muy bien profe, ya llevo más de doscientos pesos! —¡Nosotras ya no estamos vendiendo! —mencionó Luz—. Les pregunté el motivo —Es que ya no tenemos producto, pero además ya no nos dejaron vender. —¿Quién no las dejó vender? La maestra Vero me comentó: —El profesor Rogelio observó a algunos vendiendo productos y les llamó la atención. No pudieron hacer nada, debido a que la directora del plantel aún no da respuesta a la petición de la carta. Les comenté que más tarde bajaría para platicar con ella.

—¡Maestro, yo ya tengo más de trescientos pesos, pero tuve que agarrar dinero para la inversión! —dijo Zayde—. Les respondí: —Así funciona un negocio, de lo que se va generando hay que volver a invertir y generar más ganancias, así que no te preocupes porque tuvo acción es correcta. Leonor comentó: —¡Maestro, yo no estoy vendiendo

De manera inmediata pregunté: ¿Por qué no Leo? —Es que mi papá me va a dar el dinero para la visita. Le comenté que, de manera independiente, tendría que realizar la venta junto con sus compañeros, pues era un acuerdo. A pesar de algunos inconvenientes, parecer ser que la venta va por buen camino, pronto nos iremos de visita.

Para ubicar el lugar de la visita, en esta sesión hicimos uso de un mapa, para introducir el tema, les presente la lectura *El camino que no iba a ninguna parte* de Gianni Rodari, se contextualizó con algunas preguntas previas para movilizar sus conocimientos previos,¹³⁴ entre ellas ¿de qué creen que trata el texto a partir del título? ¿Quién o quiénes serán los personajes principales? ¿Dónde creen que ocurra la historia de nuestro cuento? ¿Alguna vez han visto algún camino en el lugar donde viven que les cause curiosidad? ¿Lo han recorrido? ¿Que encontraron? Durante la lectura se pusieron en contexto algunas palabras como “socavones”, “hierbajos”, “verja”, “fanal” y “maleza”, con la intención de construir la idea global del texto.

Hoy vamos a concluir con las actividades marcadas en el contrato colectivo, tenemos que revisar donde están ubicadas las sedes de Kidzania para decidir a cuál vamos. — ¿Alguien me quiere decir qué materiales necesitamos? —¡Solo necesitamos un mapa y colores maestro! —dijo Zayde—. Replicó Camila: —¡Así es, sólo necesitamos esos materiales! Exploré sus conocimientos previos: —¿Cuántas alcaldías tienen la Ciudad de México? Nadie contestó, a pesar de que las escriben en su cuaderno como ejercicio para aprenderlas, pero tengo más que claro que el aprendizaje debe de ser situado y no memorístico, les proporcioné el mapa para ubicar cuántas, cuáles y su ubicación. Desde ahí empezamos a hacer uso de los textos multimodales, Pérez retoma las ideas de Kress y Van Leeuwen,¹³⁵ para establecer que el mapa sintetiza mucha información visible ante el lector, en donde las imágenes son portadores de significados, de acuerdo con Pérez.¹³⁶

¹³⁴ Proceso en el que el conocimiento nuevo se relaciona con los conocimientos previos de un individuo y se integra en una estructura cognitiva que modifica, amplía o desecha la información contenida, (Hernández, 1998).

¹³⁵ Semiótica discursiva, en Van Dijk El discurso con estructura y proceso, (Krees y Van Leeuwen, 2000).

¹³⁶ Buscando una definición integrada del texto multimodal y alfabetización visual, (Pérez, 2013).

No reconocían las alcaldías, pero era el momento de aprenderlas. —¿Díganme los nombres de las alcaldías que conocen? ¡Luz apresurada dijo: —Tláhuac la alcaldía en la que nos encontramos!, Es correcto. —¿Qué otras alcaldías reconocen? Yatziri dijo: —¡Morelos maestro! Redirigí la pregunta al grupo: —¿Morelos es una alcaldía de la Ciudad de México chicos?, más de la mitad del grupo respondió que no. Entonces ¿díganme otros nombres de alcaldías? Alexa respondió: —¡El estado de México! En ese momento la maestra expresó un poco agobiada: —¡Oigan, estuvimos trabajando las alcaldías durante al inicio del ciclo escolar, no puede ser posible que no las recuerden! Después de su comentario, les comenté que no era una alcaldía. No tenía caso seguir con las preguntas, era momento de leer el mapa, como dice Sanz,¹³⁷ la lectura de este provee mucha información, pero requiere de estrategias específicas para su comprensión, entonces fuimos realizando diversas actividades.

Colorearon con azul la alcaldía Tláhuac, con verde Tlalpan y con morado Cuajimalpa, en cada una se colocaron puntos rojos para referencia de las sedes de Kidzania, así como el sitio de la escuela. Con pluma dibujaron líneas punteadas desde la ubicación de la escuela hasta las sedes, sobre éstas la cantidad de kilómetros a recorrer para llegar a cada uno de los destinos. Con esta información ya presentada en el mapa y la lectura de este texto se hicieron nuevamente preguntas: —¿Qué distancia es mayor Santa Fe o Cuicuilco? Con la información visible, respondieron: —Santa Fe. Entonces: —¿Cuál nos conviene visitar? Contestaron: —¡Cuicuilco! Era necesario comprender este texto multimodal, así que se hicieron otras preguntas ¿Cuál es la alcaldía más grande de la Ciudad de México? ¿Cuál es la alcaldía más pequeña de la Ciudad de México? ¿Qué elemento nos ayuda a ubicarnos en un mapa?

Con esta actividad, concluimos las estipuladas en el *Contrato colectivo*, esperábamos solo realizar la visita, sin embargo, tuvo que realizarse hasta el mes de mayo, primero porque se atravesaron las vacaciones que incluían la última semana de marzo y la primera de abril, segundo porque abril es el mes del niño en Kidzania, ya no había espacios disponibles, así que no podía cerrar este proyecto ni iniciar uno nuevo, sin

¹³⁷ La mirada en el relato. Una araña en el zapato, (Sarchione, 2005).

embargo, debía continuar en el grupo hasta la visita, por lo que seguí realizando actividades para escribir.

❖ ¿Qué pasaría si...?

Hoy les traigo una actividad muy divertida. Escribí en el pizarrón “¿Qué pasaría si...?”¹³⁸ Cometamos algunos ejemplos: —¿Qué pasaría si Caperucita Roja no hubiera caminado por el bosque? Cami: —¡No hubiera conocido al lobo, y no hubiera sido salvada por el cazador! Siguiendo pregunta: —¿Qué pasaría si el lobo feroz hubiera perseguido gallinas en lugar de los tres cochinitos? Luz: —¡El lobo no hubiera perseguido a las gallinas y hubiera soplado los gallineros! —¿Qué pasaría si Blancanieves no hubiera comido la manzana envenenada? Esta pregunta detonó la imaginación de los estudiantes, se empezaron a ver más manos levantadas para expresar ideas temerarias y un poco locas, les causaba risas a ellos mismos, fue un momento que de verdad abrió la ventana a la creatividad.

Valery: —¡Los enanos no la hubieran rescatado y el príncipe no la hubiera besado! Dante dijo: —¡no hubiera conocido al amor de su vida! Repliqué: —Tienes razón. Inmediatamente Dante preguntó: —¿Qué pasaría si Blancanieves hubiera partido la manzana en siete y se las hubiera dado a los enanos? Cris le contestó: —¡Nunca hubiera existido el cuento de Blancanieves, hubiera sido el cuento de los siete enanos porque ahora se buscaría que siete princesas besarán a los enanos para sacarlos del hechizo! Zayde agregó: —¡O en lugar de siete princesas hubieran sido siete enanas para besarlos y sacarlos del hechizo!

Se retomó la visita a Kidzania para crear un texto literario con el título *¿Qué pasaría si...?*, creado desde el Módulo de escritura.¹³⁹ Las propuestas de los estudiantes fueron

¹³⁸ ¿Qué pasaría si...? En Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias, (Rodari, 1983).

¹³⁹ El Módulo de aprendizaje de escritura es una estrategia didáctica que permite a los niños producir diversos textos desde tres etapas: la primera corresponde a la preparación para producir el texto, la segunda implica producir el texto desde la primera escritura hasta la obra maestra y la tercera retoma la sistematización metacognitiva y metalingüística, (Jolibert & Jacob, 2003).

disparatadas, muy excéntricas, extraordinarias incluso extremas, pero con ellas se les pidió realizar la primera escritura de su texto como lo menciona Jolibert & Sraïki.¹⁴⁰

Zayde: —¿Qué pasaría si el autobús que nos va a llevar a Kidzania choca?

Dante: —¿Qué pasaría si el autobús se queda sin frenos?

Leo: —¿Qué pasaría si el autobús confunde el camino y nos lleva a otro lugar?

Zayde: —¿Qué pasaría si se suben a saltarnos en el autobús?

Alexa: —¿Qué pasaría si los aliens se llevan el autobús con nosotros adentro?

Cami: —¿Qué pasaría si nos llevan a un zoológico de humanos?

Valery: —¿Qué pasaría si el autobús se queda sin gasolina?

Zayde: —¿Qué pasaría si llegamos tarde y el autobús nos deja y no vamos a Kidzania?

Nico: —¿Qué pasaría si el autobús nos lleva a six flags?

Escribir no siempre es fácil aun con todos los elementos disponibles, algunos tardaron en generar la idea central, otros parecían pez en el agua ya llevaban una buena parte escrita, a unos más tuve que ayudarles a través de preguntas, como el caso de Alexa, que escribió ¿Qué pasaría si el autobús me lleva al cine a ver una película de la monja? Le planteaba interrogantes para que agregara más información a la primera escritura de su historia, cuando comentó: —La monja sale de la televisión para jalarme las patas y arrastrarme, Luz y Leslie morían de la risa. Yo hacía más preguntas para que Alexa agregara más ideas. —¿Y qué harías tú? —¡Yo le jalaba las greñas y nos peleábamos! Cómo no se iban a divertir como enanos, si sus respuestas eran geniales. Meli no logró construir nada en esta ocasión, hoy viene muy dispersa, de ahí en fuera, todos construyeron la primera escritura de su texto literario.

Las vacaciones tocaban a la puerta, el tiempo y su andar me hacen sentir abrumado, no debo dejar que la incertidumbre se apodere de mí, debo continuar con la actividad ¿Qué pasaría si...?, ante aquel panorama grisáceo aproveché un rayo luz que apenas se asomaba. —Maestra Vero, quiero pedirle un favor. —dime —me respondió—.

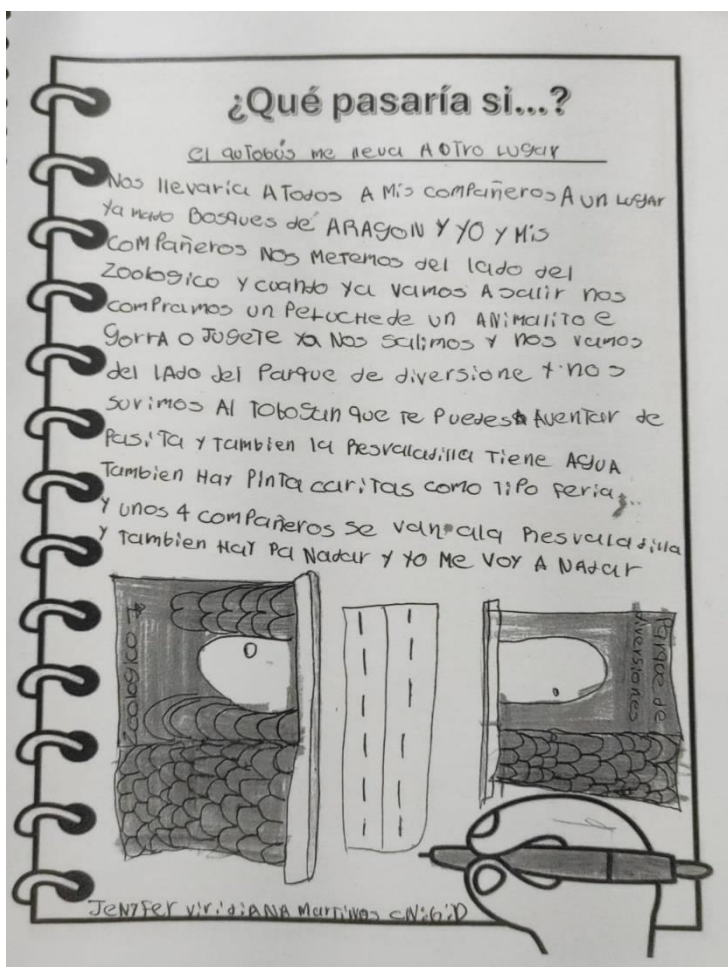
¹⁴⁰ La primera escritura es considerada el esbozo completo de los procesos mentales en el que se incluyen los aprendizajes lingüísticos propios del tipo de texto a producir, (Jolibert & Sraïki, 2009).

Necesitaba varias cosas que atender: —Mañana me puede permitir unos minutos de su reunión con los padres de familia, necesito comentarles lo del *Encuentro* en el que participarán sus hijos,¹⁴¹ las características, el lugar, la hora, la fecha y ver quiénes están en la disposición de acudir porque necesito considerar los paquetes de alimentos que se les van a entregar. También necesito comentarles lo de la visita a Kidzania, de donde surgió la idea y cuál es el propósito de la actividad. —¿Cuánto tiempo necesitas? Le respondí: —Diez minutos como máximo. —Sí profe, sin problema. ¿Cuánto tiempo vas a tardar? —

También quiero hacerle una propuesta, necesito terminar mi actividad de hoy, —¿Cree que después de la plática con los papás pueda llevarme al grupo a otro salón y trabajar

con ellos? —¡Claro que sí! De hecho, me parece perfecto, así me das la oportunidad de trabajar la actividad del *Día del Niño*, queremos que sea una sorpresa. —Muchas gracias por su apoyo.

Después de la reunión con los padres de familia, nos trasladamos a otro salón. Retomé la actividad del Módulo de escritura. —Chicos, escojan un compañero para trabajar en parejas —¿ya están listos— agregué. —¡Síííí! —Saquen su cuaderno y busquen la actividad de ayer, intercámbienlo con su



¹⁴¹ El Encuentro es el evento en el que los niños presentaron sus proyectos de acción llevados a cabo desde la Intervención Pedagógica a través de la Maestría en Educación Básica, como parte de las actividades programadas para la décimo tercera generación, conversados en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

compañero. Se escucharon algunas voces confirmando la acción realizada. —La dinámica será como la ocasión anterior, cada uno de ustedes, leerá el trabajo de su pareja, en la misma hoja harán correcciones, escribirán preguntas o señalarán lo que no se entienda. —Como lo hicimos con mi texto —dijo Alexa—. Así es. Se regresaron los cuadernos, hicieron las correcciones atendiendo las observaciones y preguntas sobre el texto, para así tener una segunda escritura.

Por supuesto no fue fácil, algunos compañeros como Leonor que intercambió con Gael o Zayde que intercambió con Lehad, se enfrentaron a que los textos no contaban con algunas microhabilidades, la falta de legibilidad dificultaba su lectura y correcciones. Con ese momento oportuno, aproveché para comentarles que sus textos serían leídos por otros, que era importante que la letra fuera legible, el texto literario sería leído por sus compañeros y presentado en el encuentro. Al principio no les gustó la idea, muchos no tenían desarrollada esa microhabilidad aunada a la de la ortografía, pero cuando se revisó nuevamente la segunda escritura que prácticamente fue la maqueta del texto, pusieron su mayor empeño para estos elementos más la coherencia.

Finalmente les di un formato impreso para que en él escribiera la obra maestra de su texto. El hacer de su conocimiento que otros leerían sus producciones hizo que se tomaran el tiempo necesario para escribirlo en el formato. ¡Vaya que fue un tiempo considerable!, porque cuando nos dimos cuenta la profesora Vero ya se encontraba afuera del salón preguntando cómo estábamos y que hacíamos, ya que ella había terminado su junta con los padres de familia. Le comenté que estaban terminando de hacer la versión final de su escrito, sólo faltaban algunos compañeros, ella me dijo que iría formando a los que ya habían terminado para regresar al salón.

❖ **El Encuentro: palabras VS silencios**

Desde que los estudiantes ingresaron a la escuela, sus rostros reflejaban semblantes afligidos, perdidos; su andar era errante. ¡Claro, no era un día común, sus papás venían a junta! Cuando me vieron, sorprendidos me preguntaron: —Profe hoy no le

toca venir, ¿qué hace aquí? Les expliqué el motivo de mi asistencia a la escuela. En el aula, la maestra dio la bienvenida. Me cedió la palabra, estaba un poco nervioso. El tiempo eran poco, así que les presenté el póster del evento y les expliqué, quería una reacción positiva de los padres, sé que he sido itinerante y saltimbanqui, pero mis pasos han sido firmes. Las preguntas de los padres comenzaron. —¿Cuánto tiempo durará la actividad? —Aproximadamente dos horas. —¿Cómo van a ir vestidos? —De preferencia con el uniforme. —¿A qué hora es su participación? —Les corresponde participar a las nueve de la mañana, deben de presentarse desde las ocho para que vean todo el bloque de participaciones. No hubo más preguntas.

También les comenté de la visita a Kidzania, como surgió el proyecto y las actividades que se realizaron para llevarla a cabo. No fue extraño para ellos, sus hijos ya les habían explicado, incluso algunos papás dijeron que seguían vendiendo productos para completar el costo, les notificamos la fecha y las características del evento, con ello no hubo preguntas. Mientras se realizaba la salida a Kidzania, tuvimos otro evento más, la presentación de la Propuesta de Intervención Pedagógica desde las voces de los estudiantes.

Era trece de abril de 2024, ocho de la mañana, me encontraba en mi alma máter, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sede del evento denominado 6° Encuentro Comunitario de la Intervención, “Voces desde el aula”. Después de una ardua labor tanto por la maestra Vero como por un servidor, aquellas esencias de color verde menta que conformaban el grupo sexto D, arribaban al majestuoso Auditorio Lauro Aguirre,¹⁴² representando a la primaria Profr. Narciso Ramos Galicia,¹⁴³ al encuentro con otras voces, con otras experiencias.

¹⁴² Lauro Aguirre fue un educador y reformador de la pedagogía, tamaulipeco activista por el derecho a la educación en México. Su misión era preparar al maestro para que pudiera guiar al educando durante su formación, apoyándolo en su desarrollo y en el proceso de asimilación de sus capacidades intelectuales; creyendo que sólo así se conseguiría una sólida formación científica-pedagógica y una pródiga vocación profesional.

¹⁴³ Universidad pública y escuela normal de la Ciudad de México. Perteneciente a la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México de la Secretaría de Educación Pública tiene como objetivo la formación de profesionales de la enseñanza.

Un escenario vivo lleno de gozo, de experiencias, el lugar perfecto para llevar a cabo un fandango de intercambio de aprendizajes. El grupo intervino en el tercer lugar, con dos proyectos “Proyecto en diversión BMO” y “Proyecto Kids”, un recuento en el que destacaron su participación y la toma de decisiones, la vida cooperativa, la libertad, la lectura y por supuesto la escritura, es decir, de la Pedagogía por Proyectos. Ese recuento significaba una aventura extraordinaria y única para los chicos de sexto, es un gigante que impone, esto no beneficio mucho a la hora de conversar, pocos fueron los que rompieron las cadenas del silencio y le platicaron al grupo alguna anécdota sobre las actividades realizadas, el cómo llegamos a acuerdos, las condiciones que generamos para estas usanzas, el poder que adquirieron entorno a su aprendizaje, otros permanecieron agazapados, taciturnos, inmóviles.

Lo poco que pudieron charlar, mostró el trabajo realizado, además de las fotos que daban cuenta de lo oralizado. No puedo negarlo, me sentía desmoralizado, angustiado por lo sucedido en el evento. Los padres de familia también estaban asombrados, se escuchaban sus expresiones: —Es el escenario, porque no dejan de hablar de las actividades en la escuela. —Le ganaron los nervios, en casa está al pendiente de las actividades. —En la escuela habla todo el tiempo y ahora no quiere decir nada.

Aprovecho estas líneas para agradecer a todos y cada uno de los estudiantes, a la maestra Vero, que en el encuentro mencionó: —Al principio no me agradaba la idea de compartir el grupo, creí que me vigilaría y me acusaría, pero ha sido todo lo contrario, aprendí mucho con él, hemos llegado a ser grandes compañeros y confidentes. También agradezco a la maestra Blanquita, directora de la escuela por la oportunidad y al supervisor, el maestro Sergio por todas las facilidades, gracias...amigo.

Después de la participación del grupo, llegó el momento de la comida, cuando estaba revisando que ya todos tuvieran alimentos, Alexa me abordó para decirme: —Maestro, perdóneme por no hablar, quería decirles que usted ha sido el único que ha tomado en cuenta nuestros intereses para trabajar. La abracé muy fuerte y simplemente le dije:

—Descuida, seguramente te ganaron los nervios, pero agradezco mucho tus palabras. Seguramente todos quería decir algo más, agradable o no, significativo, pero sé que lo llevan por dentro. Todos tuvimos una nueva experiencia de aprendizaje.

❖ **El final de esta aventura. ¡Kidzania...allá vamos!**

Después de todas las peripecias que hemos pasado, al fin llegó el momento de realizar la visita. Los permisos se llenaron, la documentación se entregó en tiempo y forma, los autobuses estaban listos, la maestra Vero me ayudó con todos los trámites. ¡Sí, dije autobuses, en plural! Porque se invitaron a otros grupos, se unieron a nosotros los otros tres sextos, un quinto y un cuarto grado. La cita fue a las seis de la mañana en la explanada de la alcaldía Tláhuac. Ese día vi una escena totalmente diferente, no había esencias verde menta, decidieron llegar vestidos de multicolores, acompañados de sus familias, con diferentes indumentarias en las que transportaban víveres para el viaje de un día, pero para una experiencia de toda su vida. Tanto Vero como yo, llegamos temprano para revisar los autobuses.

La primera en llegar fue Zayde con su hermanda y su mamá, todas irían. Recordemos que, este proyecto, fue su propuesta, por lo que estaba llena de gozo, en cada palabra se notaba su alegría. —Hola maestro, ¿en este autobús nos vamos a ir? —No, es en el último de la fila, estoy revisando que todos se encuentren en buenas condiciones para la salida. —¡Ya quiero llegar, quiero hacer muchas cosas! El tiempo trajo a todos en diversos momentos. Alexis —quién en algún momento expresó que no iría— llegó con su prima. Dante —otro chico que no estaba muy convencido de asistir— arribó muy puntual, él expresó: —¿Ya podemos subir al autobús? —Aún no, primero nos concentraremos para indicaciones a todos y luego abordamos.

La salida no tuvo mayores contratiempos, abordamos y salimos a tiempo, en ese instante Lehad dijo: —¡Adiós escuela! Al fina salimos de visita. De camino a Kidzania, Nico preguntó: —Maestro ¿las actividades son en grupo? —No, cada uno de ustedes podrá ir al lugar que le agrada más para realizar las actividades. Yo estará haciendo

recorridos por sí se les ofrece algo. —¡Ahhh!, gracias. En ese momento, les empezó a preguntar a algunos de sus compañeros si hacían actividades juntos, contestaron que sí. Todos estaban emocionados, su energía era diferente, en los ojos se les notaba un brillo lleno de júbilo, pero Valery estaba mucho más feliz, en el primer proyecto propuso “Un día sin uniforme” que no se pudo llevar a cabo, hoy lo logró diciendo: —¡Por fin libres y sin uniforme!



Al llegar a *Ciudad de los niños*, se formaron, les entregaron un cheque para canjearlo por la moneda nacional del lugar, por kidsos y entonces como aves que buscan su propio camino, por parejas o en bandadas emprendieron

la partida hacia diferentes escenarios, gamificando las formas de aprender, generando experiencias y recuerdos, simplemente divertirse. Durante la estancia hice varios recorridos, la algarabía no cabía en ellos, eufóricos me comentaban a dónde habían ido o qué había hecho. Ángel habla poco, pero es muy cómico al hacerlo, vestido de policía por una actividad que estaba realizando me dijo: —Lo veo serio, ¡si no se está divirtiendo lo voy a arrestar! —¡Claro que me estoy divirtiendo! —no lo decía en vano— era tan feliz al verlos realizando las actividades, libres, felices, en otro espacio. Yatziri iba en ese grupo, ella solo me abrazo y me dijo: —¡Gracias por traernos! —No tienen nada que agradecer, recuerden que sus propuestas y decisiones hicieron posible este viaje.

El tiempo en Kidzania terminó, por supuesto fue insuficiente para que los estudiantes realizaran la totalidad de las actividades del parque, pero sin lugar a duda fue una experiencia maravillosa. Regresamos a los autobuses, emprendimos el regreso,

durante este tiempo comimos, algunos aprovecharon para tomar una siesta, otros conversaban sobre todo lo que hicieron. Llegamos al plantel, entregamos a los estudiantes con sus familiares y concluimos el día. Aunque muchos papás no acudieron, estaba agradecidos por la salida para sus hijos. Con esto, se realizó el cierre del proyecto.

B. Informe general

Dentro de la Documentación Biográfico-Narrativa también se considera el presente Informe General (IG) que da cuenta cómo se ha llevado a cabo la investigación y la Intervención Pedagógica, esto permite darle certeza, confiabilidad, credibilidad y validez al Informe Biográfico-Narrativo, que incide en presentarnos los hallazgos encontrados para interpretar los hechos acontecidos de una manera objetiva.

1. Metodología

La metodología de investigación se realizó desde una mirada cualitativa, en la que el docente investigador analiza de manera holística la producción de textos literarios desde su contexto problematizador inmediato, para elaborar y aplicar el Diagnóstico Específico (DE) retomando algunos elementos del método de Investigación-Acción que le permita analizar y reflexionar sobre su propia práctica docente. Se realizó un muestreo no probabilístico como criterio para elegir cuotas de estudiantes e identificar los niveles de escritura con los que cuenta cada uno. Se empleó la técnica de la observación no participante y la recogida de datos mediante diversos instrumentos como: el Diario de Campo, Estudio Socioeconómico, Cuestionarios dirigidos a estudiantes, docentes, padres de familia, directivo y supervisor escolar, así mismo, se implementó la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio para conocer la concepción que tienen los estudiantes sobre la escritura y sus usos.

El análisis de los resultados concretizó el planteamiento del problema, del cual surgieron las preguntas de indagación y los supuestos teóricos que sirvieron de base

para la construcción de la IP para atender el problema, bajo el método de la Documentación Biográfico-Narrativa, donde a través de la Observación Participante el docente investigador utiliza la Técnica del Relato Único apoyado de instrumentos como: el Diario Autobiográfico, listas estimativas, listas de cotejo, evidencias de los estudiantes (fotos, cuadernos, producciones, escritas), para recabar datos y realizar un análisis integrador sobre el OE.

2. Contexto específico

El diagnóstico específico se realizó en la escuela primaria Profr. Narciso Ramos Galicia turno matutino con un horario de 8:00 de la mañana a 12:30 de la tarde, en la alcaldía Tláhuac de la Ciudad de México, ubicada en el centro de la localidad de San Mateo, sus condiciones del contexto sociohistórico cobran relevancia para la comunidad nunca por la carga simbólica que representa para sus habitantes, también implica que constantemente existan actividades de diferente índole que impiden sonoramente la realización de las actividades al interior de la escuela. Se encuentra en una zona urbano-rural, cuenta con los servicios públicos para la atención de las necesidades de la población, pero su economía está basada en la agricultura de verduras y hortalizas.

Es una escuela de organización completa que cuenta con una directora, dos subdirectores, el pedagógico y de gestión, un promotor de TIC's, un maestro promotor de lectura y escritura, un docente sin grupo, veintidós docentes frente a grupo (incluyendo un grupo de 9-14), cuatro docentes de educación física con diferentes horas de servicio en el plantel pero suficientes para atender a toda la población y siete asistentes de servicios al plantel desempeñando sus labores de aseo y mantenimiento del edificio escolar. Éste, está constituido por cinco edificios de los cuales cuatro son de 2 niveles y uno de un solo nivel, cuenta con cuatro patios de diferentes extensiones que permiten atender todas las actividades académicas y culturales de la población escolar. Ha sido reforzada estructuralmente desde el 2013 a partir de diferentes programas, lo que la convierte en un lugar seguro a pesar del tiempo que tiene construida.

3. Caracterización de los participantes

La escuela está conformada por una población total de 586 estudiantes. La IP se aplicó en el grupo de sexto D, conformado por dieciséis mujeres y nueve varones, dando un total de 25 estudiantes en edades de 11 y 12 años, quienes se encuentran en la etapa de las operaciones formales de acuerdo con Piaget (1977), este estadio se caracterizan por el desarrollo del pensamiento organizado y racional, es decir, el niño media estas 2 acciones para encontrar un punto de soporte hacia el comienzo del pensamiento lógico u operativo, presenta un desarrollo mayor en el uso de las operaciones mentales y el razonamiento lógico para resolver problemas.

En su mayoría han sido compañeros desde el primer grado, han hecho fuertemente amistad con personas particulares que manifiestan notoriamente los mismos intereses, gustos, códigos de vestimenta; esto ha generado que el grupo esté dividido en subgrupos. Algunos estudiantes, faltan de manera constante, así que el ausentismo es otra característica, al mismo tiempo la barrera para la consolidación de los procesos de desarrollo de aprendizaje de este grado. A pesar de ello, muestran disposición, interés y gusto por aprender, en específico la producción de textos literarios. Además de los estudiantes, es importante señalar a los docentes de la plantilla en general y padres de familia como otros participantes que han sido parte del desarrollo de las actividades académicas en beneficio de estos.

4. Problema, propósitos y capacidades

El problema detectado desde el DE, es que: los estudiantes del 6° grupo D de la Escuela Primaria “Profr. Narciso Ramos Galicia” presentan dificultades respecto a la producción de textos literarios debido a que en la escuela han aprendido la escritura de forma fragmentada, con sentido estrictamente escolarizado, aislada tanto de sus intereses y necesidades, Escritura vacía sin significado, descontextualizada; aún a pesar de ello muestran interés por escribir diversos tipos de textos. La dificultad se acrecienta debido a que los docentes conciben la enseñanza del lenguaje escrito

desde la parte estructural centrándose en las unidades de análisis como el alfabeto, sílabas, palabras de manera mecánica, sólo con el fin de medir el aprendizaje memorístico, centrando su atención en el producto más que en el proceso, acciones que ponen de manifiesto la falta de estrategias de escritura didácticas, creativas y constructivistas que desarrollen el lenguaje escrito. Esta idea es reforzada por las familias en casa con uso del escrito a través del dictado o resumen de textos en atención a la instrucción de los docentes en apoyo a la escritura y porque es la concepción que la escuela, a través de sus prácticas cotidianas, ha generado a su comunidad educativa.

Para atender el problema detectado sobre el OE, se establecieron preguntas de indagación, una general y 3 específicas atendiendo al ¿qué? ¿cómo? ¿de qué manera?, para responderlas desde los supuestos teóricos. A partir de la IP, se obtienen estas respuestas que se visibilizan en los propósitos establecidos, de igual manera uno general y tres específicos, estableciendo el marco teórico de referencia para su atención, las estrategias utilizadas para desarrollar en los estudiantes aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre la producción de textos literarios, enseguida podrán observarse.

Participen, desarrollen y apliquen estrategias de escritura para favorecer sus procesos cognitivos en la producción de textos literarios auténticos. Conozcan y apliquen el Módulo de Escritura y Módulo de Interrogación de textos lo utilicen como estrategia para la producción de textos literarios. Apliquen estrategias lúdicas y recreativas como $1+1=1$, palabras, frases y redacción, historias para manipular, dibujos e imágenes, etc., donde desarrollen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la producción de textos literarios. Desarrollen las microhabilidades como estrategia fundamental para la producción de textos literarios basados en la creación de proyectos que den respuesta a sus intereses y necesidades y su construcción cognitiva sea significativa.

Para alcanzar los propósitos y de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana, se

construyeron capacidades, una general y tres específicas con sus respectivos indicadores de logro (ver figura 27).

Figura 27. Cuadro de capacidades e indicadores

CAPACIDAD GENERAL	
Emplea estrategias lúdicas y creativas de escritura para favorecer sus procesos cognitivos en la producción de textos literarios (cuento, poema, novela, obra de teatro) de su interés, a través de las microhabilidades de escritura de manera autónoma para atender las necesidades de su contexto escolar, familiar y social.	
CAPACIDADES ESPECÍFICAS	INDICADORES DE LOGRO
4. Emplea el Módulo de Escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (cuento, poema, novela y obra de teatro).	❖ Conoce las características del cuento y poema. ❖ Emplea el Módulo de interrogación de textos e identifica las siluetas de los diferentes textos literarios. ❖ Presenta sus producciones literarias con legibilidad a la comunidad escolar, respetando la presentación de las producciones de sus compañeros.
5. Aplica estrategias creativas en la producción de textos literarios de manera lúdica	❖ Identifica el propósito comunicativo de cada texto literario. ❖ Utiliza estrategias lúdicas en la producción de textos literarios. ❖ Desarrolla su creatividad al producir textos literarios.
6. Desarrolla las microhabilidades de escritura como estrategia para la producción de textos literarios y resolver las necesidades de su contexto escolar, familiar y social de manera eficiente.	❖ Utiliza las microhabilidades de la adquisición de conceptos como: gramática, cohesión, coherencia, estética y presentación para producir textos literarios. ❖ Utiliza las microhabilidades de la adquisición de procedimientos psicomotrices como caligrafía, lateralidad y espacialidad para producir textos literarios. ❖ Utiliza las microhabilidades de la adquisición de procedimientos cognitivos como: planificar, redactar, revisar y publicar los textos literarios, además de las referidas al ámbito de actitudes: autonomía y participación al producir textos literarios.

5. Sustento teórico

Para realizar y sustentar el diseño y aplicación de la intervención, se construyó un marco teórico con diversos autores-investigadores, los cuales se clasifican en tres ejes fundamentales. El primero retoma cinco aportaciones de otras investigaciones al que se le denomina Breve Estado del Arte, retomando actividades o estrategias didácticas sobre la producción de textos literarios en el diseño de la intervención y aplicándolas

en el grupo, de éstas se retoman binomio fantástico, escritura creativa, conoce a Carmelo, el texto libre y pinceladas de poesía.

El segundo eje, es el fundamento teórico retomado de varios autores respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, que implica el desarrollo de la producción de textos literarios desde un enfoque comunicativo y funcional (Lomas, 1993) así como del enfoque sociocultural (Lerner, 2001), los procesos cognitivos que implican la escritura (Fuenmayor & Yeriling, 2008), el desarrollo de los aspectos formales del lenguaje, la estructura textual y las microhabilidades de la escritura (Cassany, Luna & Sanz, 2002), Rodari (1973) con binomio fantástico y las etapas para una escritura eficaz (Palanco, 2009).

Finalmente, en el tercer eje se habla de la base didáctica que es Pedagogía por Proyectos de Jolibert & Jacob (2003) y Jolibert & Sraïki (2009) además de otros colaboradores, compuesta por un marco teórico, ejes didácticos convergentes, las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje, modalidades de proyectos, las fases del proyecto de acción, la construcción de capacidades y los Módulos de Interrogación de Textos y el Módulo de escritura, todo en su conjunto como estrategia de formación de estudiantes lectores y productores de textos, es decir, se atiende la lectura y escritura desde los intereses de los estudiantes.

6. Intervención pedagógica

El presente trabajo de investigación es parte de la profesionalización docente a través de la Maestría en Educación Básica con Especialidad en Enseñanza de la Lengua y Recreación Literaria, cursada en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094 Centro CDMX durante el período de 2022 a 2024 con el Objeto de Estudio, la producción de textos literarios con estudiantes de sexto grado de la escuela primaria Profr. Narciso Ramos Galicia en la alcaldía Tláhuac.

La Intervención Pedagógica se llevó a cabo con 25 estudiantes de entre 11 y 12 años, con una duración aproximada de ocho meses, mi intervención como docente frente al grupo fue los martes de cada semana de ocho a diez de la mañana. A partir del mes de agosto se implementaron las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje (CFpA), retomadas de la estrategia didáctica de Pedagogía por Proyectos de Jolibert y Sraïki & Jolibert y Jacob.

Las CFpA fueron: el cuadro de responsabilidades, el cuadro de cumpleaños, la lista de asistencia, la reorganización del mobiliario, las paredes texturizadas con las producciones escritas de los estudiantes y algunas estrategias para la producción de escritura creativa, aquí es importante señalar que aunque el OE estaba centrado a la producción de textos literarios, el trabajo desde Pedagogía por Proyectos permitió incorporar actividades basadas en los intereses de los niños por lo que se incluyeron diversos tipos de textos como la carta, el instructivo y el trabajo con textos multimodales o discontinuos.

La vida cooperativa en y desde el aula, se promovió como una CFpA durante el tiempo de la IP, fortaleciendo las personalidades de los niños, desarrollando sus competencias comunicativas de lectores/comprensión de textos y escritores/productores de textos, e incluso el desarrollo de la expresión oral, habilidades indisociables sobre la enseñanza de la lengua.

Se realizó un proyecto desde Método por Proyectos de Kilpatrick, como puente hacia la autonomía, libertad y toma de decisiones de los estudiantes como bases para el desarrollo de la base didáctica de PpP, aquí el docente desempeñó fundamentalmente su papel de mediador entre los intereses de los niños del grupo y el currículum oficial de sexto grado para establecer las actividades de aprendizaje.

Derivado de la modalidad de trabajo sobre la IP, se realizaron dos proyectos de acción desde PpP, en el que se llevaron a cabo las seis fases de esta base didáctica, en cada proyecto se inició con la pregunta abierta ¿qué quieren que hagamos juntos durante

las siguientes tres semanas? Cada estudiante escribió en formatos diferentes (dependiendo de cada proyecto) sus propuestas, las cuales en un siguiente momento fueron organizadas y anotadas en el pizarrón para que permanezcan visibles para todos. De acuerdo con las ideas expresadas de los compañeros, podían conjuntarse conforme a su similitud para en una siguiente sesión exponer el tema y convencer con argumentos al resto del grupo para votar por ellas. En ambos proyectos, se intentó llegar al consenso, sin embargo, no se logró, y se decidieron por mayoría de votos.

Elegido el proyecto a realizar mediante la votación, Se estableció la misma dinámica para darle un título al proyecto de acción. El siguiente paso, consistió en elaborar una planificación de actividades a través del contrato colectivo para establecer las tareas asignadas a cada estudiante, los responsables de cada actividad, los materiales necesarios para la realización del proyecto, los tiempos para su realización y las formas de evaluación. En esta misma fase, se realiza el contrato individual en el que se establece lo que ellos ya saben hacer y lo que esperan aprender, considerando los conocimientos previos que poseen para anclar los nuevos aprendizajes y se considera el desarrollo de los procesos de desarrollo de aprendizaje.

Para la realización de la segunda fase, se pegó en una de las paredes un listado de aprendizajes de todas las asignaturas pertenecientes al sexto grado para analizar las actividades ya establecidas y determinar los aprendizajes que se retomarán en dicho proyecto, para así obtener el contrato global de aprendizajes.

En la siguiente fase, se realizaron las actividades establecidas en el contrato colectivo, las cuales se sustentaron en el marco teórico retomado de los diversos autores establecidos en el capítulo tres, así como las estrategias de interrogación de textos y el módulo de escritura. En la cuarta fase se realizó el cierre y la socialización de cada proyecto para dar a conocer los resultados del trabajo elaborado, permitiendo dar a conocer a la comunidad los resultados obtenidos o las producciones elaboradas por los estudiantes.

Para la quinta fase, se retomó la evaluación considerando el contrato individual y la asamblea como medio para dimensionar lo que funcionó, lo que no se consolidó, cuáles fueron los factores que obstaculizaron o facilitaron las tareas realizadas y lo que queda pendiente por mejorar, los comentarios están enfocados al desempeño de los estudiantes, padres de familia y docente. Para finalizar todas las fases, en la última se hace una evaluación del proyecto específico de construcción de capacidades En la que se realiza un recorrido metacognitivo y metalingüístico sobre ¿cómo lo aprendieron? ¿Qué aprendizajes no se alcanzaron? ¿Qué se debe de reforzar? y ¿Cómo hacerlo?

Durante el trabajo con las CFpA y los 2 proyectos de acción, se interrogaron y produjeron diversos textos con el propósito de proveer a los estudiantes de estrategias para construir su conocimiento. En los siguientes cuadros se presentan dichos textos.

Figura 28. Textos leídos y producidos durante las CFpA			
Fecha	Proyecto	Texto leído o interrogado	Texto producido
A partir del 28 de agosto al 27 de octubre de 2024 Del 21 de abril al 11 de junio de 2024	Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje	1. El enmascarado de lata. 2. Poema “Estoy hecha de retazos”. 3. El Grúfalo. 4. Los tres lobitos y el lobo feroz.	1. Escribir en colores. 2. Todo con... 3. Binomio fantástico. 4. Neologismos. 5. Escritura creativa 1+1. 6. Contrapartes de los cuentos clásicos. 7. Tarjetas de cumpleaños.

Figura 29. Textos leídos y producidos durante el Método por Proyectos			
Fecha	Proyecto	Texto leído o interrogado	Texto producido
Del 30 de octubre al 17 de noviembre de 2023	Método por Proyectos	1. Caperucita negra. 2. Alguien en la ventana. 3. Un pacto con el diablo. 4. Instructivo para elaborar una catrina. 5. Ramón preocupón.	1. Actividad quitapesares.

Figura 30. Textos leídos y producidos durante el primer proyecto			
Fecha	Proyecto	Texto leído o interrogado	Texto producido
Del 20 de noviembre de 2024 al 31 de enero de 2024	Proyecto en diversión BMO	1. Tipos de carta. 2. El pájaro del alma. 3. Instructivo para hacer origami. 4. Instructivo para realizar una lámpara de lava. 5. Instructivo para realizar un muñeco de nieve. 6. Instructivo para realizar la cara de Santa Claus.	1. Escritura creativa sobre las emociones. 2. Carta de autorización a la directora.

Figura 31. Textos leídos y producidos durante el segundo proyecto			
Fecha	Proyecto	Texto leído o interrogado	Texto producido
Del 05 de febrero al 19 de abril de 2024	Proyecto Kids	1. Tipos de carta. 2. Instructivo para elaborar un cartel. 3. El lobo Carmelo que quería dar la vuelta al mundo. 4. Mapa de la CDMX. 5. Cuento de los tres lobitos y el cochino feroz. 6. El camino que no llevaba a ningún lugar.	1. Carta de autorización a la directora. 2. Cartel sobre venta de producto. 3. Escritura creativa ¿qué pasaría si...?

Con la estrategia de Interrogación de Textos, a partir de la contextualización y cuestionamientos a los estudiantes, se reflexionó en colectivo para lograr la comprensión de los diversos tipos de textos, considerando el encuentro con el texto, la construcción global de la comprensión del texto y la sistematización metacognitiva y metalingüística. Para la estrategia del Módulo de Escritura se consideraron las fases de la primera escritura, la confrontación del texto de manera colectiva considerando la estructura atendiendo a la conformación lingüística para llegar a la obra maestra en el que se considera el destinatario real. También se consideró el proceso metacognitivo en el que los estudiantes identificaron lo aprendido y cómo lo aprendieron.

7. Resultados

En este apartado se presentan los resultados de la IP, de la cual se obtuvieron producciones escritas de los niños durante cada tiempo y proyecto realizados, los aciertos las dificultades, así como la forma en qué se solucionaron. También se presentan los resultados obtenidos a través de los instrumentos utilizados para la

reconstrucción de la intervención pedagógica, como son el diario autobiográfico, listas estimativas, rubricas, fotografías y producciones escritas.

a. Diario autobiográfico

El diario autobiográfico se utilizó como instrumento principal para recolectar por escrito la información derivada de mi intervención docente con los estudiantes, la cual me permitió reflexionar sobre las actividades diseñadas para atender el OE, las dificultades presentadas durante la organización en el aula, la toma de decisiones, la vida cooperativa y la adquisición del poder pedagógico por parte de los niños, es decir, se recolectó los sentimientos, las decisiones, la experiencia y la palabra de todos los que participamos en el desarrollo de los proyectos desde la base didáctica de PpP.

A partir de las dificultades enfrentadas respecto a la producción de textos literarios, se consultaban las bases teóricas para entender la vida en el aula, realizar las triangulaciones para avanzar y en lo posible superar dichas problemáticas, retomar mi papel como mediador entre los estudiantes y el desarrollo de capacidades establecidas en el Diseño de la Intervención, atendiendo por supuesto, la adquisición de estrategias cognitivas para producir textos. El primer reto que enfrenté y que pude documentar a través de este instrumento, fue el reacomodo del mobiliario, consideran que el ritual cotidiano de sentarse en filas no es la mejor forma de organizarse para trabajar en el aula, sólo los rostros frontales se pueden observar, los demás son eclipsados por las nuca o las cabezas del compañero de enfrente (Jolibert y Jacob, 2015), ya que ni siquiera existe la comunicación visual entre ellos mucho menos laboral para tomar acuerdos y decidir lo que quieren aprender.

A continuación, presento un fragmento del Diario Autobiográfico, instrumento utilizado para recoger diferentes tipos de información, entre ellas, las dificultades que los estudiantes enfrentaron sobre las CFpA, las cuales no fueron fáciles de asumir, ya que estaban acostumbrados de seguir indicaciones y no a ejercer su poder; las dificultades enfrentadas sobre el objeto de estudio así como las estrategias más exitosas para la

producción de textos literarios, recoger las voces que dieron pauta a la reconstrucciones narrativas del capítulo cinco.

También recogieron las dificultades, las reflexiones y las voces del docente investigador, sobre toda la Intervención Pedagógica, logrando la reflexión y transformación de la práctica educativa, elemento que permitió pasar de un rol docente rígido, lineal, con poder vertical a un rol con mucha apertura para trabajar sobre las ideas y propuestas de los estudiantes, de visión horizontal para acompañar a niñas y niños en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, también se recogieron las voces de las maestras que me acompañaron en esta profesionalización, como las de mis compañeros maestrantes, sus reflexiones e ideas se asentaron en este diario con la intención de dilucidar algunas inquietudes y dificultades registradas.

DATOS GENERALES

Nombre de la escuela:	PROFR. NARCISO RAMOS GALICIA		
Nivel educativo:	PRIMARIA	Grado y grupo:	6° D
Asignatura o actividad:	CFpA		
Lugar y momento de la observación:	SALÓN 15, 08:00 HORAS.	Sesión 2	

DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
Por un momento y de manera muy fugaz me pregunté ¿qué más podía plantearles para que ellos pudieran tomar la iniciativa y cambiar la organización del mobiliario?, pero al ver sus expresiones y seguramente las confusiones porque pocas veces les preguntan a ellos qué quieren hacer o que quieren aprender decidí mejor preguntar de manera muy específica a algunos compañeros, ¿Zayde como le gustaría sentarse el día de hoy para realizar las actividades? En parejas maestro, así puedo sentarme con mi compañera, es una buena propuesta. Leonel ¿cómo le gustaría sentarse el día de hoy? No sé maestro, puede ser como dice Zayde. En ese momento vi algunas malditas ya levantadas, adelante Nico (un estudiante que se llama Nicolás) ¿cómo le gustaría sentarse? También opino que como dice Zayde, por parejas. En ese momento Nico volteó a ver a una de sus compañeras que posteriormente ubique como Leo (Leonor) y su expresión fue de felicidad al poderse sentar juntos.	En la propuesta de esta sesión no logre obtener mayor respuesta de los estudiantes sobre la organización del mobiliario que acomodarse por parejas, aunque esperaba una respuesta diferente logró entender que la falta de toma de decisiones sobre los espacios de trabajo tienen que ver con que llevan muchos años ocupando un espacio que es designado por el docente para realizar el trabajo académico, es decir, nunca se les ha preguntado cómo quieren sentarse sino todo el tiempo se ubican en la posición designada por el docente. Sigo preocupado por las actitudes de algunas de las estudiantes no sólo hacia el proceso de escritura sino hacia todas las actividades, de manera recurrente presentan esta apatía y una actitud negativa hacia cualquier situación, una de las tareas que tengo pendiente es investigar cuáles son sus necesidades e intereses porque como lo dice Feuerstein, cuando se enfrenten a experiencias novedosas y atractivas ellas irán adquiriendo el conocimiento y al mismo tiempo cambiarán de actitud.

b. Listas estimativas y listas de cotejo

Durante el periodo establecido para el trabajo con las CFpA, se realizó una primera actividad respecto a la producción de cuentos a través de la escritura creativa, utilizando para su evaluación una lista estimativa que permitiera visualizar el dominio respecto a la estructura textual de este género. Así, podemos observar que nueve de los veinticinco estudiantes escribieron el título en el cuento, el resto olvidó colocarlo. Del total del grupo, solo cuatro compañeros incluyeron el inicio, el nudo y el desenlace en su producción. Siete utilizaron alguna fórmula de inicio de escritura en su cuento, tan sólo cinco utilizaron fórmulas de cierre. De todas las producciones realizadas, seis cumplieron con el propósito comunicativo de este tipo de texto.

Figura 32. Lista estimativa para evaluar la producción del cuento

Capacidad específica:	Emplea el módulo de escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (cuento).
-----------------------	---

		ESTRUCTURA TEXTUAL DEL CUENTO									
		ESCRIBE EL TÍTULO		ESTRUCTURA DEL CUENTO: inicio, nudo y desenlace.		USA FÓRMULAS DE INICIO: Érase una vez... Había una vez... Hace mucho tiempo ya...		USA FÓRMULAS DE CIERRE: Y vivieron felices por siempre. Colorín colorado, este cuento se ha acabado.		Cumple con el propósito comunicativo.	
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.	Dante Hiroshi	X			X	X			X		X
2.	Emily Victoria	X			X		X		X		X
3.	Hana Yolotzin		X		X		X		X		X
4.	Gloria Zayra	X			X	X			X		X
5.	Leonor Alejandra		X		X		X		X		X
6.	Camila	X		X			X		X	X	
7.	Victoria Angelina		X		X	X			X		X
8.	Luz María		X		X		X		X		X
9.	Geraldine Alexa		X		X		X		X		X
10.	Valery Naomi	X		X		X		X		X	
11.	Yatziri		X		X	X			X	X	
12.	Zayde Naomi	X			X		X		X		X
13.	Ángel Gabriel		X		X		X		X		X
14.	Carmen Ofelia		X		X		X		X		X
15.	Jenyfer Viridiana	X			X		X		X		X
16.	Roberto Lehad	X			X	X		X		X	
17.	Adriana	X		X		X		X		X	

18.	Cristhopher Daniel		X		X		X	X			X
19.	Donovan Leonel		X		X		X		X		X
20.	Alexis		X		X		X		X		X
21.	Gael Antonio		X		X		X		X		X
22.	Leslie Paola		X		X		X		X		X
23.	Melissa		X		X		X		X		X
24.	Everardo		X		X		X		X		X
25.	Nicolas Yared		X	X			X	X		X	
TOTALES		9	16	4	21	7	18	5	20	6	19

Fuente: con base en la tipología de textos de Kaufman y Rodríguez (1993).

En el mes de mayo, durante el periodo de cierre de la IP, se volvió a realizar un ejercicio de construcción de cuento, en el que se aplicó la misma escala estimativa del inicio, siendo ésta el elemento comparativo para observar el grado de avance de los estudiantes respecto a la estructura textual del cuento.

En esta ocasión, podemos observar que ahora son veintidós estudiantes quienes incluyen en su protección escrita el título, en comparación con el primer momento se aumentó en un cincuenta y cuatro por ciento la cantidad de estudiantes que incluyeron este elemento de la estructura. Tres estudiantes no pudieron ser evaluados al final de la intervención, debido a que se ausentaron de la escuela, por lo cual no presentaron producción escrita.

Diecinueve estudiantes consideraron el inicio, el nudo y el desenlace en la realización de su cuento, aquí se aumentó la cantidad de compañeros que lograron consolidar este elemento en su producción. En el grupo hay tres compañeros que no consideraron estos momentos en su cuento, Y siguen siendo los mismos tres compañeros que no pudieron evaluarse por el ausentismo.

De igual manera se elevó en un doscientos por ciento la cantidad de estudiantes que utilizaron una palabra trampolín o fórmula de inicio al momento de producir su texto, En el primer momento sólo fueron siete y ahora son veintidós. Una compañera presenta dificultades para utilizar estas fórmulas de inicio de escritura de cuentos.

Para el caso del uso de fórmulas de cierre, diecinueve niños las incluyeron en su producción, tres no lograron hacer uso de ellas. Finalmente, podemos observar que el número de estudiantes también alcanzaron el dominio de este texto al cumplir con el propósito comunicativo.

Figura 33. Lista estimativa para evaluar la producción del cuento

Capacidad específica:	Emplea el módulo de escritura para desarrollar estrategias cognitivas en la producción de textos literarios (cuento).
-----------------------	---

		ESTRUCTURA TEXTUAL DEL CUENTO									
		ESCRIBE EL TÍTULO		ESTRUCTURA DEL CUENTO: inicio, nudo y desenlace.		USA FÓRMULAS DE INICIO: Érase una vez... Había una vez... Hace mucho tiempo ya...		USA FÓRMULAS DE CIERRE: Y vivieron felices por siempre. Colorín colorado, este cuento se ha acabado.		Cumple con el propósito comunicativo.	
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.	Dante Hiroshi	X		X		X		X		X	
2.	Emily Victoria	X		X		X			X		X
3.	Hana Yolotzin		NP		NP		NP		NP		NP
4.	Gloria Zayra	X		X		X		X		X	
5.	Leonor Alejandra	X		X		X		X		X	
6.	Camila	X		X		X		X		X	
7.	Victoria Angelina	X			X	X		X		X	
8.	Luz María	X		X		X		X		X	
9.	Geraldine Alexa	X		X		X		X		X	
10.	Valery Naomi	X		X		X		X		X	
11.	Yatziri	X		X		X		X		X	
12.	Zayde Naomi	X		X		X		X		X	
13.	Ángel Gabriel	X		X		X		X		X	
14.	Carmen Ofelia	X			X		X		X	X	
15.	Jenyfer Viridiana	X		X		X		X		X	
16.	Roberto Lehad	X		X		X		X		X	
17.	Adriana		NP		NP		NP		NP	X	
18.	Cristhopher Daniel	X		X		X		X		X	
19.	Donovan Leonel	X		X		X		X		X	
20.	Alexis	X		X		X		X		X	
21.	Gael Antonio		NP		NP		NP		NP		NP
22.	Leslie Paola	X			X	X		X		X	
23.	Melissa	X		X		X			X	X	
24.	Everardo	X		X		X		X		X	
25.	Nicolas Yared	X		X		X		X		X	
TOTALES		22	3	19	3	22	1	19	3	22	1

Fuente: con base en la tipología de textos de Kaufman y Rodríguez (1993).

Uno de los elementos que les permitió a los estudiantes llevar a cabo una adecuada organización espacial fue el uso de la silueta del texto, actividad que no se realizó en el primer momento, lo que implica que este elemento les permitió asimilar e incorporar a su estructura mental la organización De los momentos en el cuento.

c. Rubricas

Para observar el nivel de desempeño respecto al uso de las microhabilidades, se utilizó una rúbrica basada en la utilización del semáforo, para determinar en color verde a los niños que han consolidado su proceso, en color amarillo quienes aún se encuentran en proceso y en color rojo a quienes requieren apoyo para adquirirlas.

- ❖ *Legibilidad.* En este rubro se puede observar que once estudiantes hacen una separación adecuada de las palabras y el trazo de las letras es correcto, ocho presentan una legibilidad deficiente y tres carece de este elemento para hacer leída.
- ❖ *Diversidad de vocabulario.* Catorce niños incorporan un vocabulario rico y variado a la situación comunicativa que enfrentan, ocho se encuentran en el proceso de incorporación, ya que, aunque se han incorporado algunas palabras no las utilizan con el sentido pertinente en la construcción.
- ❖ *Relación adecuada entre palabras y oraciones.* Nueve estudiantes establecen relaciones adecuadas entre el uso de las palabras y la construcción que hacen con ellas al estructurar oraciones e incluso párrafos, trece estudiantes a un presentan dificultad.
- ❖ *Uso de signos de puntuación.* Para este rubro, solo seis niños han adquirido el uso correcto de signos de puntuación durante la producción de textos, dieciséis están en el proceso de utilizarlos de manera adecuada, sin embargo, es necesario considerar que esta deficiencia puede presentarse debido a que se ha hecho un mayor énfasis en la construcción global del texto que en el uso correcto de los signos de puntuación, además de que los tiempos destinados a la intervención han sido cortos lo que ha mermado también este proceso.

- ❖ *Uso adecuado de las reglas ortográficas.* Diez estudiantes han logrado consolidar el uso adecuado de las reglas ortográficas utilizando el número correcto de letras para representar las palabras, de igual manera el uso correcto de la acentuación, doce se encuentran en proceso de su uso correcto. Igual que en el uso de signos de puntuación, este elemento no pudo ser trabajado a profundidad debido a los tiempos destinados de la intervención.

Es necesario establecer que dos compañeros han presentado ausentismo durante el último trimestre del ciclo escolar 2023-2024, por lo que, no presentaron la actividad para ser evaluada. En el caso de Emily, es una niña ciega que utiliza la máquina Perkins para escribir, en su producción no se pueden observar algunas microhabilidades debido al uso de este instrumento para redactar.

Figura 34. Rúbrica de evaluación de conceptos

Capacidad específica	Desarrolla las microhabilidades de escritura como estrategia para la producción de textos literarios y resolver las necesidades de su contexto escolar, familiar y social de manera eficiente.
----------------------	--

		MICROHABILIDADES														
		LEGIBILIDAD: Hay separación correcta de las palabras. Trazo correcto de las letras.			DIVERSIDAD DEL VOCABULARIO: el vocabulario es rico, variado y adecuado a la situación comunicativa.			RELACIÓN ADECUADA ENTRE PALABRAS Y ENTRE ORACIONES: empleo correcto de tiempos verbales, género y número.			USO DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN: usa tres o más signos de puntuación requeridos (interrogación, admiración, comillas).			USO ADECUADO DE LAS REGLAS ORTOGRÁFICAS: uso correcto de las letras que representan un mismo sonido. Acentuación de palabras.		
N.P.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA	C	EP	RA
1.	Dante Hiroshi															
2.	Emily Victoria															
3.	Hana Yolotzin															
4.	Gloria Zayra															
5.	Leonor Alejandra															
6.	Camila															
7.	Victoria Angelina															
8.	Luz María															
9.	Geraldine Alexa															
10.	Valery Naomi															
11.	Yatziri															
12.	Zayde Naomi															
13.	Ángel Gabriel															
14.	Carmen Ofelia															
15.	Jenyfer Viridiana															

16.	Roberto Lehad															
17.	Adriana	NP			NP			NP			NP			NP		
18.	Cristhopher Daniel															
19.	Donovan Leonel															
20.	Alexis															
21.	Gael Antonio	NP			NP			NP			NP			NP		
22.	Leslie Paola															
23.	Melissa															
24.	Everardo															
25.	Nicolas Yared															
TOTALES		11	8	3	14	8	0	9	13	0	6	16	0	10	12	0

Fuente: Elaboración con base en Cassany (2002).

CONSOLIDADO **C**

EN PROCESO **EP**

REQUIERE APOYO **RA**

NO PRESENTÓ **NP**

Otra rúbrica utilizada para evaluar los subprocesos de escritura está ponderada de uno a cuatro puntos de acuerdo con el nivel de desempeño, lo que muestra el grado de avance de los estudiantes en esta estrategia cognitiva. A continuación, presentó la rúbrica.

Figura 35. Rúbrica de evaluación de conceptos

ASPECTOS A EVALUAR	EXCELENTE (4)	BUENA (3)	REGULAR (2)	POR MEJORAR (1)
PLANIFICACIÓN Y REDACCIÓN	Es la primera fase de la escritura, en la que el escritor toma decisiones sobre el texto y lo esboza considerando los tres elementos: el propósito comunicativo, el destinatario y la estructura del texto a elaborar.	Es la primera fase de la escritura, en la que el escritor toma decisiones sobre el texto y lo esboza considerando dos elementos: el propósito comunicativo o el destinatario o la estructura del texto a elaborar.	Es la primera fase de la escritura, en la que el escritor toma decisiones sobre el texto y lo esboza considerando un elemento: el propósito comunicativo, el destinatario o la estructura del texto a elaborar.	Genera ideas para organizar su texto sin considerar los tres elementos.
REVISIÓN	El escritor vuelve al texto para releerlo y revisar las ideas, mejorar el texto global, trabajar sobre lo escrito durante la elaboración de los distintos borradores.	El escritor vuelve al texto para releerlo y revisar las ideas, mejorar el texto de forma parcial, trabajar sobre lo escrito durante la elaboración del siguiente borrador.	El escritor vuelve al texto para releerlo y revisar las ideas, mejorar solo algunas partes del texto, trabajar sobre lo escrito durante la elaboración de los distintos borradores.	El escritor no relee su texto y solo deja la primera versión.
EVALUACIÓN	Al finalizar cada versión o borrador de su texto, evalúa que contenga los tres propósitos de la planificación hasta llegar a la versión final.	Al finalizar cada versión o borrador de su texto, evalúa que contenga al menos dos propósitos de la planificación para llegar a la versión final.	Al finalizar cada versión o borrador de su texto, evalúa que contenga al menos un propósito de la planificación para llegar a la versión final.	No realiza la evaluación y solo se queda con la primera versión del texto.

Fuente: con base en el libro “La evaluación y las competencias”, Malagón (2012).

Con el uso de esta rúbrica obtenemos las siguientes evaluaciones:

- ❖ *Planificación.* Dieciséis estudiantes presentan una buena planeación y redacción de su esbozo general considerando dos elementos esenciales para atender la situación comunicativa, cinco se encuentran en el indicador regular considerando un único propósito durante la planeación del texto y un compañero se encuentra en el indicador número uno ya que genera ideas para organizar su texto, pero no considera los elementos completos para la construcción de su texto.
- ❖ *Revisión.* Once niños se encuentran en el nivel excelente, ya que regresan al texto para releerlo, revisarlo y mejorar la idea global, utilizando diferentes borradores. Siete compañeros se encuentran en el nivel bueno ya que regresan al texto para mejorarlo de manera parcial, finalmente 2 estudiantes se encuentran en el nivel regular ya que solo modifican algunas partes debido a que el docente les pide esta actividad y no para mejorar la idea global de su escrito.
- ❖ *Evaluación.* Cinco estudiantes se encuentran en el nivel excelente porque al finalizar cada borrador hacen un análisis del texto para evaluar que contengan los tres elementos hasta llegar a su versión final. Trece compañeros se encuentran en el nivel bueno considerando que durante todos los escritos estén presentes al menos dos propósitos de la planificación inicial para la construcción de su texto, cuatro niños se encuentran en el nivel regular ya que sólo modifican su texto atendiendo a un propósito de la planificación inicial.

FIGURA #6. CONCENTRADO DE PUNTAJES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS																										
FRECUECIA DEL INDICADOR	PUNTAJE O CALIFICACIÓN POR ESTUDIANTE																									
	Dante Hiroshi	Emilly Victoria	Hana Yoldzin	Gloria Zayra	Leonor Alejandra	Camila	Victoria Angelina	Luz María	Geraldine Alexa	Valery Naomi	Yaziri	Zayda Naomi	Ángel Gabriel	Carmen Ofelia	Jenyfer Viridiana	Roberto Lehad	Adriana	Cristhopher Daniel	Donovan Leonel	Alexis	Gael Antonio	Leslie Paola	Melissa	Everardo	Nicolas Yared	
INDICADORES																										
PLANIFICACIÓN	3	NP	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	NP	3	2	3	NP	3	2	3	3	
REVISIÓN	4	NP	2	4	3	4	2	4	3	4	4	4	3	2	4	3	NP	3	2	4	NP	4	3	3	4	
EVALUACIÓN	3	NP	2	4	3	4	2	3	3	4	3	4	3	2	3	3	NP	3	2	3	NP	3	3	3	4	
TOTAL	13	NP	9	15	10	15	9	13	12	15	13	15	10	8	13	12	NP	12	8	14	NP	13	11	12	15	

Fuente: con base en el libro "La evaluación y las competencias", Malagón (2012).

8. Reflexiones

Pedagogía por Proyectos es una propuesta que permite a los niños tomar el poder para convertirse en partícipes activos de su propio aprendizaje, ya que se toman en cuenta los intereses para establecer el proyecto de acción, lo que permite el desarrollo de habilidades y aprendizajes sobre la lectura y la escritura, a la par que fortalece su personalidad dotándolo de autonomía, libertad y valor a su palabra.

Con el desarrollo de la vida cooperativa se crea un ambiente democrático que permite a los estudiantes en conjunto con el docente trabajar las actividades basado en el bien colectivo sin perder de vista las particularidades, este enfoque de empatía permite el crecimiento y formación de los individuos como seres únicos y a la vez pertenecientes a una sociedad enriqueciendo sus aprendizajes.

Producir textos literarios a partir de sus intereses o las necesidades del proyecto de acción, no es fácil y en muchos casos tampoco se da de forma natural, implica que el docente en su papel de mediador establezca las actividades pertinentes para desarrollar esta habilidad en cada uno de los estudiantes, ya que no es un proceso de copiado o transcripción, sino que se establece con claridad un propósito comunicativo, un contexto y un destinatario real, en el que las producciones de los estudiantes son textos auténticos y consentido, útiles para resolver problemas de su vida cotidiana en y desde el aula hacia los diferentes contextos que se les presentan.

La producción de textos literarios sí estableció como un lenguaje completo y no fragmentado, tampoco aislado de la lectura o de la oralidad, por el contrario, la lectura, la escritura y la oralidad son el lenguaje que nos permiten comunicarnos con nosotros en diferentes contextos permitiendo a los estudiantes el desarrollo de habilidades creativas, imaginativas y sensitivas para expresarse.

CONCLUSIONES

Los hallazgos encontrados desde el Diagnóstico Específico hasta en la Intervención Pedagógica han dado pie a la elaboración de la presente tesis, reconstruida con las voces de todos los participantes, documentada para resignificar mi práctica educativa en la cual soy autor, partícipe y sujeto de aprendizaje, con el propósito transformar mi ser docente para fortalecer mis habilidades y estrategias de enseñanza que mejoren el aprendizaje de la escritura y muy en específico la producción de textos literarios con estudiantes de sexto grado, produciéndolos de manera creativa, autónoma y proactiva, textos surgidos de sus intereses en situaciones reales de aprendizaje, bajo ambientes agradables, confiables y respetuosos de sus procesos así como de los subprocesos mismos de la producción. Las siguientes conclusiones señalan los aportes más significativos a lo largo de esta investigación, en la que se hace énfasis en cómo los estudiantes logran producir de textos literarios.

- Involucrar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje implica desechar totalmente la idea de que solo deben de escuchar y obedecer, por el contrario, el docente es quien debe de arrojar ese papel burdo para prestar sus oídos y escuchar sus propuestas en las que están inmersos sus gustos e intereses, cada palabra oralizada y plasmada por escrito tiene una valía que debe de atesorarse, serán sus primeros pasos hacia el desarrollo de sus habilidades escritoras. A esto, Pedagogía por Proyectos me permitió encontrar la mediación necesaria y situarme en mi rol para dar apertura a los niños para orientarlos y acompañarlos en sus procesos y proyectos colectivos para favorecer la escritura de textos literarios.
- Es imprescindible generar condiciones que favorezcan la interacción entre los estudiantes, para interactuar, crear, modificar y socializar los conocimientos en comunidad, fomentando la vida cooperativa y participación democrática donde se reconozca que cada integrante posee habilidades y áreas de oportunidad,

valiosas para la vida en el aula. Estos ambientes abrirán las puertas a la toma de decisiones para decidir qué quieren aprender y por ende que quieren escribir.

- También es de vital importancia generar condiciones que acerquen a los estudiantes a la producción de textos, ya que escribir implica hacer uso de los procesos cognitivos y no es una tarea fácil, incluso para los expertos; por lo que, para evitar que se genere una actitud de resistencia hacia la escritura, se debe de iniciar con estrategias didácticas que los acerquen al placer de escribir, que les permita descubrir sus habilidades y asumir una actitud positiva. Una vez establecidas las condiciones, podrán avanzar a la producción de diversos textos, que implican ser producidos bajo un proceso, no solo como un producto como una simple copia o el trabajo con la ortografía. En cuestión del docente implica un cambio de paradigma, dar apertura a la escritura implica tener el mismo número de producciones como de estudiantes, lo que genera angustia por los tiempos en que se hace la revisión, pero no es una tarea individual para el docente, sino una tarea colectiva.
- Para desarrollar la producción de textos literarios e informativos se usaron estrategias innovadoras y dinámicas enfocadas a provocar a los niños a escribir. Estas estrategias creativas ayudaron a desarrollar no solo las microhabilidades de concepto, procedimiento y actitud, sino también a desarrollar la creatividad, entusiasmo, interés y motivación en los estudiantes, fueron propuestas por Cassany, Luna y Sanz con su *Técnica de 1+1=1*, Rodari con *Binomio fantástico* y *¿Qué pasaría si...?*, y Sánchez con sus estrategias *Ton con...*, *Neologismos* y *Escribir con colores*, ocupadas para elaborar palabras y producciones creativas, personajes fantásticos, metáforas usadas para crear textos poéticos, historias para contar, textos reales o verosímiles cuando hicieron la carta a la directora para pedir permiso y ocupar el patio para el concurso de baile. Todas estas técnicas y estrategias se utilizaron para estimular el interés, generar motivación y adquirir una actitud positiva sobre la producción de textos literarios.

- El enfoque de trabajo sobre la producción de textos se encauzó a escribir el esbozo general de la representación mental de cada estudiante, centrando el trabajo en los procedimientos cognitivos donde ellos planificaban el texto generando ideas, formulando objetivos, los cuales redactaban, revisaban y mejoraban haciendo uso de las estrategias didácticas de PpP sobre la Interrogación de textos y el Módulo de aprendizaje de escritura; en el que estaban inmersos los aspectos actitudinales de participaban y autonomía al realizar sus producciones emanadas de cada proyecto y de vivir en vida cooperativa donde unos compañeros apoyaban a otros en las actividades planeadas, aportando al bien común de todos dejando la individualidad.
- El desarrollo de la producción de textos se enfocó más al desarrollo de los procesos y subprocesos cognitivos, sin embargo, no se omitió el trabajo de la ortografía, gramática o coherencia, se trabajó desde la naturalidad de las dudas e inquietudes de los niños al producir sus textos en los proyectos, como cuando en el análisis del fragmento de la composición escrita de una compañera se señaló que se escribía “había” en lugar de “abia”, momento que ayudó a generar una herramienta para el trabajo con las palabras que llevan “H”, es decir, se trabajaron las microhabilidades y los siete niveles lingüísticos en cada composición, no como algo memorístico ni mucho menos secuencial, sino con base en las necesidades de los textos y de los niños, así el aprendizaje fue situado y significativo.
- La generación de herramientas de evaluación emanadas de cada producción escrita, fueron utilizadas como instrumentos de valoración para revisar los textos, de esa manera los niños eran conscientes de que debía contener su escrito o las partes que deben de integrar el trabajo como fue el caso de las palabras trampolín o fórmulas de escritura en la producción de las contrapartes de los cuentos clásicos. En este sentido se tenía presente la autoevaluación que orientó la misma producción, lo que incluía la reflexión metalingüística y metacognitiva para alcanzar las capacidades establecidas.

- Desde el diseño de la Intervención Pedagógica también se tenía contemplada la evaluación de indicadores referentes a la producción de textos literarios y de las actividades de los proyectos de acción, por lo que, era necesario realizar el seguimiento a través de listas de cotejo, listas estimativas y rúbricas que me permitieran observar el desempeño de los estudiantes y la consecución de las capacidades, por otro lado, a los niños les permitió tomar consciencia sobre el nivel de participación y compromiso personal para con la colectividad.
- La PpP a través de la vida cooperativa y democrática atendió los obstáculos avizorados al inicio del ciclo escolar sobre las relaciones poco afectivas e incluso conflictivas, el uso de la palabra y toma de decisiones en asamblea disminuyó los conflictos interpersonales, generando caminos mayormente afectivas que les permitieron superar conflictos, ayudándose mutuamente cuando se enfrentan a la producción de textos, que en este caso además de los literarios produjimos epistolares, instruccionales y multimodales.

Apropiarme de la base didáctica que es Pedagogía por Proyectos me impulsa a seguir poniendo en práctica una pedagogía libre, cooperativa y democrática, donde mi función de mediador acompañe sus propuestas y decisiones atendiendo a sus intereses, modalidad que implica una apertura cada vez mayor para ceder el poder y la palabra a los estudiantes, así como un cambio radical de paradigma, ¡ya no más niños sentados y callados, queremos escucharlos proponer en cada aula, en cada espacio, en cada clase!

Aún me quedan retos por afrontar, pero la práctica hace al maestro, estoy seguro que no soy el mismo al que hace dos años inicio esta profesionalización, solo he dado algunos pasos, pero tengo la certeza que han sido firmes y convincentes en este trayecto.

REFERENCIAS

- **Bibliográficas**

Alvarez-Gayou, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología, México: Paidós

Ander Egg, E. (1982). Estudio-Investigación-Diagnóstico, En Metodología y Práctica del desarrollo de la comunidad. México: El ateneo.

Andere, E. (2013). La escuela rota: sistema y política en contra del aprendizaje en México. México: Siglo XXI.

Añorve, G. (2010). Orientación para la implementación de la estrategia para la atención diferenciada en la adquisición de la lectura y la escritura. Fichero (ILCE).

Arenas, P. (2006). Curso de escritura creativa. Manuales de la lengua española. España: EDIMAT.

Argüelles, D. (2014) Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. México: Océano.

Ávila E. Gracida. (2014) Educación. Rebeldía y Resistencia. México Ediciones Unidos

Barkley, e. F. (2007). Técnicas de aprendizaje.

Bernardo, A. (1997). La alfabetización y la mente. Los contextos y las consecuencias cognitivas de la práctica de alfabetización.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Bransford, J. (2007). La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela. Secretaría de Educación Pública.

Calvo, M. (2010). Poesías con niños. México: CONACULTA.

Calvo, M. ((2015). Tomar la palabra. La poesía en la escuela. México: FCE.

Carr, W. (1999). Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno. Gran breaña: Morata.

Casanova, M. A. (2004). Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid, España: La Muralla.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). Enseñar lengua. Barcelona: Graó-Colofón.

Cassany D. (1995). La cocina de la escritura. España Editorial Anagrama.

Cassany D. (1989). Describir el escribir. (10ª Ed.). Barcelona: Paidós.

Cerrillo, P. (2016) El lector literario México: FCE

Cummins, J. (2000). Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid, España: Morata. Cap. III.

Díaz, C., Gracida, Y. y Sule, T., (2014). “Luces y sombras de la educación lingüística en México” en Lomas, C. (ed.) (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. México: Octaedro.

Egg, A. (1999). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Escalante, F. (2016). Historia mínima del neoliberalismo.

Espinosa, C. (1998). Lectura y escritura. Teoría y promoción. 60 actividades. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en La educación encierra un tesoro. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Día Barriga, F., Hernández Rojas G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. 2ª Edición.

Ferraro, R. (2002). “Globalización y competencia”. En la marcha de los locos. Fondo de Cultura Económica. México: 2001, 11-34.

Ferreiro, E. (2016). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1987). Pedagogía del oprimido (36ª Ed.). México: Siglo XXI.

García, T. (2005). Población y muestra.

García, C. (2011). Taller de trabajo con docentes frente a grupo como estrategia para favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos en estudiantes de nivel primaria. Tesis. México: UPN.

Gaskins, I., & Elliot, T. (2005). Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes. Argentina: Paidós.

Gil Antón Manuel (2018). LA REFORMA EDUCATIVA. Fracturas estructurales. En Revista Mexicana de Investigación Educativa 2018, VOL. 23, NÚM. 76, PP. 303-321.

Gómez, M. (1997). La producción de textos en la escuela. México: SEP, (biblioteca para la actualización del maestro).

Guijosa, M. (2015). Taller de escritura creativa. México: Paidós.

Halliday, M.A.K. (2001). "El lenguaje y el hombre social", en El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. 2ª reimp. México: FCE.

Heargreaves, A., Earl y Ryan (1998). El profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Hiriart, B. (2004). Escribir para niñas y niños. México: Paidós.

Hiriarti, B., Guijosa M. (2003). Taller de escritura creativa. México: Paidós.

Hernández Rojas, G. (1998) Paradigmas en la psicología de la educación, México: Paidós.

Inhelder, I. (1990). Los problemas o contribución de la psicología genética, en aprendizaje.

Jurado, Fabio, Lomas, Carlos, Tusón, Amparo. (2017) Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. México: Castellanos Editores.

Jolibert, J. (coord.) y Jacob, J. (2015). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. México: J. C. Sáez.

Jolibert, J. y Sraïki, C. (2014). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.

Jurado, F., Lomas, C., & Tusón, A. (2017). Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje. ¿Por cuál la educación luchamos? México: Castellanos Editores.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17.

Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana.

Kemiss, S (1998) Cap. V La teoría del currículum como ideología. En, *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. PP. 112-136.

Lardone, L., Andruetto, M. T. (2003). La construcción del taller de escritura: en la escuela, en la biblioteca, en el club. Argentina: Santa Fe.

Latorre, A. (2012). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Graó.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2010) Capítulo I. Teoría de la educación lingüística. En *cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. México: Paidós. Págs. 29-66.

Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística, en Lomas, C. *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Octaedro.

Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. *educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. México: Octaedro.

Lozano, L. (2003). Didáctica de la lengua española y de la literatura. México: Libris Editores.

Lozano, L. (1997). Técnicas, dinámicas y juegos didácticos. Para un aprendizaje grupal. México: Porrúa.

Malagón, G. (2006). La evaluación y las competencias en el jardín de niños. México: Trillas.

Montenegro, L. (2010) El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, en Aprendizaje efectivo de la escritura. Una experiencia regional exitosa. México: ILCE.

Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. (2011). La Pedagogía Freinet. A principios, propuestas y testimonios. México.

Nemirovsky, M. (2006). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y otros temas aledaños. México: UNAM.

Olmos, A. (2009). Juego y alfabetización, bases para un sistema educativo cultural Vigotskyano. México: UNAM.

Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del nuevo modelo educativo. Revista latinoamericana de estudios educativos, 43-62.

Porlán, R., & Martín, J. (2004). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Díada.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP-Graó.

Rodríguez, A. (2005). La metodología de taller como una alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la educación preescolar. Tesis. México: RITEC-Tecnológico de Monterrey.

Pulido, O. Laberintos del lenguaje, voces y palabras para tejer en el aula.

Ramos, G., Carvajal, F. (1999). ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? España: Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Rodari, G. (1999). Gramática de la fantasía. Producción al arte de inventar historias Santafé de Bogotá: Panamericana.

Sánchez, M. J. (2010). Juegos y actividades para la escritura creativa. Textos, comunicación y lenguaje. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Sanz, G. (2005). Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes. Desarrollo personal del profesorado. España, Barcelona: GRAÓ.

SEP. (2010). Acuerdo 592 Por el que se establece la articulación de la RIEB. (Introducción, Principios de pedagógicos, estándares curriculares español).

SEP. (2011). Plan de Estudios de Educación Básica. I. Principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios. México.

SEP. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. I. Planteamiento curricular. México.

SEP. (2022). La Nueva Escuela Mexicana.

Suárez H, D. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. Entre maestr@s, 73.87.

Villalobos, M. (2009). Evaluación del Aprendizaje basado en competencias. Minos, III Milenio Editores.

Villaseñor, Y. (2007). Propósitos y objetivos de la didáctica de la lengua UPN. Documento inédito. México.

- **Hemerográficas**

Backhoff, E., Contreras S. (2014). “Corrupción de la medida” e inflación de los resultados de enlace. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 63, octubre-diciembre, 2014, pp. 1267-1283.

Barraza De la cruz, J.D. (2016). El trasfondo del enfoque por competencias en México. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación (pp. 39-47), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior. Profr. José E. Medrano R.

Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. Educere, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 363-368. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.

Chaves Salas, A. L. (2011). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Educación, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001, pp. 59-65. Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. Revista de artes y humanidades UNICA, vol. 9, núm. 22, mayo-agosto. 2008, pp. 187-202.

Gobierno de México (2022). La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación.

Gobierno de México (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica. Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública.

Kalman, J. (2003). "El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura". Revista Mexicana de investigación educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril 2003. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Latapí, P. (2008). México y la UNESCO: cómo mejorar esta relación. Políticas Educativas. Secretaría de Relaciones Exteriores. 125 Perfiles Educativos.

Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. Perfiles Educativos, vol. XXII, núm. 87, pp. 51-75.

Medina, A. (2016). Entrar a la cultura escrita para superar las desigualdades. Desarrollo de la literacidad de los niños y niñas que asisten a Jardines Infantiles y Salas de Cuna de Integra.

Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del Nuevo Modelo Educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLVII, núm. 1, 2017. pp. 43-62. Centro de Estudios, A.C. Distrito Federal, México.

Palanco, N. (2009). Lenguaje y pensamiento, Contribuciones a las Ciencias Sociales. marzo 2009. www.eumed.net/rev/cccss/03/nmpl5.htm

Zorrilla, M., Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores Revista Electrónica Sinéctica, núm. 30, 2008, pp. 1-30. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

ANEXOS

Anexo 1. Formato Diario de Campo del profesor

DATOS GENERALES			
Nombre de la escuela:	Profr. Narciso Ramos Galicia		
Dirección Operativa:	Núm. 4	Nivel educativo:	Primaria
DATOS PARTICULARES			
Nombre del investigador:	Pablo Cantarines Chino	Función:	Docente
Asignatura o actividad:	Aplicación de la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio.		
Lugar y momento de observación:	Salón 13, inicio de la jornada. Monitoreo de actividad.		
Descripción/ Inscripción		Análisis e interpretación	
Para realizar la Estrategia Metodológica de Acercamiento Epistemológico al Objeto de Estudio y previa autorización de la directora del plantel, me pidió que en compañía del personal de la dirección acudiera a los salones para retirar a los estudiantes que se habían seleccionado como parte de la muestra intencionada. Salón por salón, se les pidió a los docentes titulares de grupo, permitieran la salida de los estudiantes. Una vez que se obtuvo el total de niñas y niños participantes, se les indicó el salón al cuál se tenían que dirigir para desarrollar la actividad. Al llegar al aula, de manera inmediata se acomodaron en las mesas y sillas por equipos conformados por los propios compañeros de cada salón, se sentaron y de manera mecánica esperaron a que el docente diera las indicaciones sobre la actividad a desarrollar. Para romper con ese estigma de “trabajo académico” que implica que los estudiantes solo ejecuten acciones determinadas por el docente y en vista que a pesar de que son estudiantes de la misma escuela, pero de diferentes grupos e incluso grados, se realizó una actividad “rompe hielos” con el propósito de romper con ese paradigma con el cual estaba presentes, de integrarlos, de presentarse y de conocerse. La actividad realizada se denominó “La isla” Se ordenaron y escribieron su nombre, durante la primer a actividad se escucharon frases como “escribo remal”, “lo hice muy pequeño”, “no se entiende”, niños preguntando que tenían que hacer, poco a poco fueron terminando de escribir su nombre y pegarlo en la playera para identificarse de manera precisa y fácil. Se les veía un poco angustiados, no tenían claridad en el motivo de		Después de pedir autorización con la directora del plantel para realizar las actividades de mi diagnóstico específico, le pidió a uno de sus apoyos que me acompañara a los salones por los estudiantes seleccionados de la muestra, éstos, aunque ya me conocían estaban sorprendidos y al mismo tiempo inquietos por descubrir que actividades realizarían. Al contar con la totalidad de la muestra y ya estando en el salón de clases, puede observar sus que al pedirles que se acomodarán como ellos quisieran y ver que los equipos se conformaron con los mismos compañeros de grupo, puedo observar que la presencia de la autoridad sigue estando muy marcada, de manera que no son capaces de tomar decisiones elementales y básicas respecto del trabajo académico que se realiza en el aula. Es preocupante el hecho de que compartan un mismo lugar de trabajo y los estudiantes no se conozcan debido a que no han compartido de manera conjunta actividades o peor aún, los docentes solo ocupan el salón de clases como único espacio de trabajo, olvidando que cuentan con distintos escenarios de aprendizaje dentro del plantel. También implica que se sienten vulnerados por dar clases a la vista de todos y que puedan ser criticados por el resto de sus compañeros respecto de su estilo de enseñanza, actividades para realizar, control de grupo y demás temas concernientes con el desempeño profesional. La actividad rompehielos fue adecuada para el inicio de las actividades además de conseguir el propósito, el cual estaba encaminado a la integración de niños y a la	

Anexo 2. Estudio socioeconómico a Padres de Familia

Esc. Prim. "Profr. Narciso Ramos Galicia" ESTUDIO SOCIOECONÓMICO

Estimado padre de familia, los datos proporcionados en las siguientes preguntas tendrán carácter reservado y serán utilizados con fines de investigación.

INSTRUCCIONES: lea y conteste las siguientes preguntas, escribiendo la información necesaria o colocando una "X" en la respuesta de acuerdo con su experiencia, necesidades o intereses. No hay respuestas correctas o incorrectas.

I. DATOS GENERALES DEL ESTUDIANTE

1. Nombre completo del estudiante:

2. Años cursados en preescolar: () 1 año () 2 años () 3 años

3. ¿Ha repetido algún grado?: () Sí () No ¿Cuál? _____

4. Padece alguna enfermedad o existe alguna condición física que afecte su desempeño:

() Sí () No

5. En caso de haber contestado que **SÍ** a la pregunta 4, especifique cuál es el motivo:

() Oído () Vista () COVID-19 () Lenguaje () Otra: _____

6. Enfermedades que ha padecido:

() Varicela () Escarlatina () Paperas () Rubéola () Otra: _____

7. ¿Actualmente padece de alguna enfermedad temporal o crónica? () Sí () No

¿Cuál? _____

Actualmente ¿toma algún medicamento? () Sí () No ¿Cuál? _____

8. ¿Cuántas horas duerme en promedio? _____ Horario: _____

9. ¿Es alérgico a algún alimento o bebida? () Sí () No ¿Cuál? _____

II. INFORMACIÓN FAMILIAR

10. Nombre del padre: _____ Edad: _____

Nivel de estudios: _____ Empleo actual: _____

11. Nombre de la madre: _____ Edad: _____

Nivel de estudios: _____ Empleo actual: _____

12. Número de hermanas y hermanos: _____ No. que ocupa el estudiante:

13. ¿Con quién vive el estudiante? Puede marcar más de uno.

- a) ☐ Solo padre
- b) ☐ Solo madre
- c) ☐ Ambos
- d) ☐ Hermanos (as)
- e) ☐ Abuelos
- f) ☐ Otro: _____

14. ¿Quién le ayuda con las tareas al menor? Puede marcar más de uno.

- a. ☐ Solo padre
- b. ☐ Solo madre
- c. ☐ Ambos
- d. ☐ Hermanos (as)
- e. ☐ Abuelos
- f. ☐ Otro: _____

III. HÁBITOS Y PASATIEMPOS

15. ¿Qué actividades realizan regularmente, los fines de semana?

- ☐ Visitas familiares ☐ Cine ☐ Museos ☐ Mercado ☐ Parque de diversiones
☐ Otro: _____

16. Tipo de vivienda: ☐ Casa ☐ Departamento ☐ Vecindad ☐ Cuarto

17. ¿Servicios con los que cuenta la vivienda? **Puede marcar más de uno.**

- ☐ Agua ☐ Drenaje ☐ Luz ☐ electricidad ☐ Teléfono ☐ Internet ☐ Gas

18. ¿Cuentan con computadora en Casa? ☐ Sí ☐ No

19. Con qué propósito usa la computadora:

- ☐ Consulta de información ☐ Tareas escolares ☐ Navegar en redes sociales
☐ Otra: _____

20. ¿El estudiante cuenta con un dispositivo móvil de uso personal? ☐ Sí ☐ No

21. ¿Con qué propósito usa el celular?

- ☐ Consulta de información ☐ Tareas escolares ☐ Navegar en redes sociales
☐ Otra: _____

Por su participación... ¡Muchas gracias!

Anexo 3. Cuestionario a estudiantes

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

¡Queridos estudiantes, es un placer saludarlos! Con el propósito de indagar sobre la producción de textos en la escuela, les pido amablemente respondan las siguientes preguntas. Los datos recabados serán empleados con fines académicos.

INSTRUCCIONES: lea y conteste las siguientes preguntas, escribiendo la información necesaria o colocando una "X" en la respuesta de acuerdo con su experiencia, necesidades o intereses. No hay respuestas correctas o incorrectas.

I. DATOS PERSONALES

1. Nombre completo: _____
2. Sexo ☐ Masculino ☐ Femenino
3. Grado y grupo: _____

II. HÁBITOS Y PASATIEMPOS

- | | |
|---|--|
| <div>4. ¿Te gusta leer?
a. ☐ Sí b. ☐ No</div> <div>5. ¿Qué tipo de textos te gusta leer?
a. ☐ Cuentos
b. ☐ Historietas
c. ☐ Carteles
d. ☐ Noticias</div> <div>6. ¿Cuánto tiempo lees al día en casa?
a. ☐ No leo en casa
b. ☐ 10 minutos
c. ☐ 20 minutos
d. ☐ 30 minutos o más</div> <div>7. ¿Cuántos libros hay en tu hogar para consultar o leer? A parte de tus libros de SEP.
a. ☐ Ninguno
b. ☐ De 1 a 10 libros
c. ☐ De 11 a 20 libros
d. ☐ Más de 20 libros</div> <div>8. ¿Cuál es la asignatura que más te gusta?
a. ☐ Ciencias Naturales
b. ☐ Educación Física
c. ☐ Español
d. ☐ Historia
e. ☐ Formación Cívica y Ética
f. ☐ Matemáticas</div> | <div>9. ¿Te gusta escribir?
a. ☐ Sí b. ☐ No</div> <div>10. ¿Qué tipo de textos te gusta escribir?
a. ☐ Cuentos
b. ☐ Historietas
c. ☐ Carteles
d. ☐ Noticias</div> <div>11. De las siguientes actividades ¿cuál haces con mayor frecuencia en la escuela?
a. ☐ Dictado
b. ☐ Copiar una lectura
c. ☐ Escribir de manera libre
d. ☐ Inventar historias</div> <div>12. ¿Qué medios utilizas para escribir?
a. ☐ Papel
b. ☐ WhatsApp
c. ☐ Facebook</div> <div>13. ¿Cuál es la asignatura que menos te gusta?
a. ☐ Formación Cívica y Ética
b. ☐ Matemáticas
c. ☐ Geografía
d. ☐ Español
e. ☐ Ciencias Naturales
f. ☐ Educación Física</div> |
|---|--|

- g. ☐ Geografía
h. ☐ Ninguna

- g. ☐ Historia
h. ☐ Ninguna

14. ¿Para quién escribes?

- a. ☐ Para un familiar
b. ☐ Para un amigo
c. ☐ Para mí mismo
d. ☐ No escribo
e. ☐ Otro:

15. ¿Qué escribes?

- a. ☐ Cuentos
b. ☐ Historietas
c. ☐ Cartas
d. ☐ Recados
e. ☐ Otro:

16. ¿Qué actividades te gustaría hacer en la escuela para escribir?

III. ASPECTOS ACADÉMICOS.

17. ¿Cómo prefieres trabajar en clase?

- a. ☐ Individualmente b. ☐ En pareja c. ☐ En equipos de 2 a 3 integrantes
d. ☐ En equipos de más de 4 integrantes

18. Escribe frente a la línea, el tiempo que dedicas para cada actividad:

- | | |
|---------------------------|-------------------------------------|
| a. Estudiar: _____ | e. Navegar en redes sociales: _____ |
| b. Tareas: _____ | f. Uso del celular: _____ |
| c. Lectura semanal: _____ | g. Videojuegos: _____ |
| d. Ver televisión: _____ | h. Computadora: _____ |

19. Cuando tienes problemas con el estudio, ¿a qué crees que se debe y qué haces?

20. ¿Cuántos libros has leído en el último año?: _____

21. Escribe dos títulos de los libros que recuerdes: _____

22. ¿Cuentas con un lugar específico para estudiar? ☐ Sí ☐ No

23. En caso de haber contestado que **SÍ** a la pregunta 22, especifica el espacio:

- a. ☐ Habitación propia b. ☐ Sala c. ☐ Cocina d. ☐ Comedor e. ☐ Otro: _____

24. Escribe cuál es tu proyecto de vida: _____

25. ¿Realizas alguna actividad extraescolar? ☐ Sí ☐ No

26. ¿Cuál? _____

Por tu participación ¡Muchas Gracias!

Anexo 4. Cuestionario a Padres de Familia

CUESTIONARIO PARA PADRES

¡Estimados Padres de Familia, es un placer saludarlos! Con el propósito de indagar sobre la producción de textos en la escuela, les pido amablemente respondan las siguientes preguntas. Los datos recabados serán empleados con fines académicos.

INSTRUCCIONES: lea y conteste las siguientes preguntas, escribiendo la información necesaria o colocando una "X" en la respuesta de acuerdo con su experiencia, necesidades o intereses. No hay respuestas correctas o incorrectas.

- | | |
|--|---|
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">1. A su hijo ¿le gusta escribir?
a. ☐ Sí
b. ☐ No</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">2. En casa ¿su hijo escribe algún tipo de texto?
a. ☐ Recados
b. ☐ Cuentos
c. ☐ Carteles
d. ☐ Historietas
e. ☐ Nada</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">3. ¿Qué actividad considera que le ayuda a su hijo a escribir textos?
a. ☐ Dictados
b. ☐ Síntesis de textos
c. ☐ Copias de lecturas
d. ☐ Escritura libre
e. ☐ Otro:</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">4. ¿Cuántos libros hay en su hogar para consultar o leer? A parte de los libros de SEP.
a. ☐ Ninguno
b. ☐ De 1 a 10 libros
c. ☐ De 11 a 20 libros
d. ☐ Más de 20 libros</div> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">5. ¿Ayudan a su hijo a escribir diferentes textos?
a. ☐ Sí
b. ☐ No</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">6. ¿Qué fuentes de consulta utiliza para la realización de tareas y trabajos?
a. ☐ Libros en casa
b. ☐ Biblioteca pública
c. ☐ Internet
d. ☐ Ninguno</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">7. De los siguientes textos ¿cuáles ha trabajado su hijo en la escuela? Puede marcar más de 1.
a. ☐ Anuncios publicitarios
b. ☐ Poemas
c. ☐ Leyendas
d. ☐ Artículos de divulgación
e. ☐ Otro:</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">8. ¿Lee con su hijo en casa?
a. ☐ Sí
b. ☐ No</div> |
| 9. ¿Considera que la escritura es importante para su hijo? ¿Por qué? | |
| 10. ¿Qué actividades sugeriría a la escuela sobre escritura? | |

Por su participación ¡Muchas Gracias!

Anexo 5. Cuestionario a docentes

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

¡Estimados maestros, es un placer saludarlos a través de este medio! Con el propósito de indagar sobre la producción de textos en la escuela, les pido amablemente respondan las siguientes preguntas. Los datos recabados serán empleados con fines académicos.

INSTRUCCIONES: lea y conteste las siguientes preguntas, escribiendo la información necesaria o colocando una "X" en la respuesta de acuerdo con su experiencia, necesidades o intereses. No hay respuestas correctas o incorrectas.

I. DATOS PERSONALES

1. Por favor indique su edad: _____
2. Años de servicio: _____
3. Sexo ☐ Masculino ☐ Femenino
4. Nivel máximo de estudios:
- a. ☐ Normal básica
 - b. ☐ Licenciatura
 - c. ☐ Maestría
 - d. ☐ Doctorado
5. Nombre de la licenciatura o posgrado: _____

II. HÁBITOS Y PASATIEMPOS

6. ¿Qué actividad realiza en su tiempo libre?
- a. ☐ Actividad deportiva
 - b. ☐ Leer
 - c. ☐ Escribir
 - d. ☐ Actividades en familia
 - e. ☐ Otra:
7. Si escribe ¿Cuánto tiempo dedica a la escritura?
- a. ☐ De 10 a 20 minutos al día.
 - b. ☐ De 20 a 30 minutos al día.
 - c. ☐ De 30 a 40 minutos al día.
 - d. ☐ Una hora o más.
8. ¿Qué tipo de textos escribe en su vida cotidiana?
- a. ☐ Diario
 - b. ☐ Recados/Mensajes
 - c. ☐ Lista de pendientes
 - d. ☐ Nada
9. ¿Qué medios, utiliza más para escribir?
- a. ☐ Digitales
 - b. ☐ Físicos
10. ¿Dedica tiempo a leer?
- a. ☐ Sí
 - b. ☐ No
11. ¿Qué tipo de textos lee?
- a. ☐ Educativos
 - b. ☐ Informativos
 - c. ☐ Literarios
 - d. ☐ Científicos
 - e. ☐ Otro:

III. PRÁCTICA DOCENTE

12. Para Usted ¿qué es escribir?
13. ¿Cómo concibe el proceso de producción de textos en la escuela?

14. ¿Cómo fomenta la producción de textos en sus clases?

- a. ☐ ()
- b. ☐ () Síntesis de textos
- c. ☐ () Copias de lecturas
- d. ☐ () Escritura libre
- e. ☐ () Otro:

15. ¿Qué dificultades enfrenta con sus estudiantes en la producción de textos?

- a. ☐ () Desarrollo de ideas
- b. ☐ () Ilación y coherencia
- c. ☐ () Segmentación y ortografía de palabras
- d. ☐ () Extensión del escrito
- e. ☐ () Otro:

16. ¿Qué estrategias utiliza para desarrollar la producción de textos en la escuela?

17. ¿Considera importante la escritura? ¿Por qué?

18. ¿Qué instrumentos emplea para evaluar la escritura?

19. Considera que después de la pandemia ¿existen mayores dificultades en los estudiantes para escribir? ☐ () Sí ☐ () No ¿Por qué?

IV. ACTUALIZACIÓN DOCENTE

20. ¿Sobre qué asignatura o campo formativo fue su último curso de actualización?

- a. ☐ () Matemáticas
- b. ☐ () Español
- c. ☐ () Ciencias naturales
- d. ☐ () Educación socioemocional
- e. ☐ () Ninguno
- f. ☐ () Otro:

21. ¿Qué tema de lengua materna o lenguajes le gustaría conocer para fortalecer su práctica docente?

Por su participación ¡Muchas Gracias!

Anexo 6. Cuestionario para autoridades (Supervisor, director, ATP)

CUESTIONARIO PARA AUTORIDADES

¡Estimadas maestras y maestros, es un placer saludarlos a través de este medio! Con el propósito de indagar sobre la producción de textos en la escuela, les pido amablemente respondan las siguientes preguntas. Los datos recabados serán empleados con fines académicos.

INSTRUCCIONES: lea y conteste las siguientes preguntas, escribiendo la información necesaria o colocando una "X" en la respuesta de acuerdo con su experiencia, necesidades o intereses. No hay respuestas correctas o incorrectas.

I. DATOS PERSONALES

1. Por favor indique su edad: _____ 2. Años de servicio: _____
3. Sexo ☐ Masculino ☐ Femenino
4. Nivel máximo de estudios:
- a. ☐ Normal básica
 - b. ☐ Licenciatura
 - c. ☐ Maestría
 - d. ☐ Doctorado
5. Nombre de la licenciatura o posgrado: _____

II. HÁBITOS Y PASATIEMPOS

6. ¿Qué actividad realiza en su tiempo libre?
- a. ☐ Actividad deportiva
 - b. ☐ Leer
 - c. ☐ Escribir
 - d. ☐ Actividades en familia
 - e. ☐ Otra: _____
7. Si escribe ¿Cuánto tiempo dedica a la escritura?
- a. ☐ De 10 a 20 minutos al día.
 - b. ☐ De 20 a 30 minutos al día.
 - c. ☐ De 30 a 40 minutos al día.
 - d. ☐ Una hora o más.
8. ¿Qué tipo de textos escribe en su vida cotidiana?
- a. ☐ Diario
 - b. ☐ Recados/Mensajes
 - c. ☐ Lista de pendientes
 - d. ☐ Nada
9. ¿Qué medios, utiliza más para escribir?
- a. ☐ Digitales
 - b. ☐ Físicos
10. ¿Dedica tiempo a leer?
- a. ☐ Sí
 - b. ☐ No
11. ¿Qué tipo de textos lee?
- a. ☐ Educativos
 - b. ☐ Informativos
 - c. ☐ Literarios
 - d. ☐ Científicos
 - e. ☐ Otro: _____

III. PRÁCTICA DOCENTE

12. ¿Desde su función cómo fomenta la producción de textos?
- a. ☐ Planeación
13. ¿Cómo la evalúa en la planeación o proyecto, etc.?
- a. ☐ Rúbrica

- b. ☐ Observaciones de clases
- c. ☐ Revisión de cuadernos
- d. ☐ PEMC
- e. ☐ Otro:

- b. ☐ Lista de cotejo
- c. ☐ Producción final
- d. ☐ Borradores y producción final
- e. ☐ Otro:

14. ¿Cómo orienta al personal docente/directivo en la producción de textos?

- a. ☐ Manuales de escritura
- b. ☐ Estrategias de escritura
- c. ☐ Consulta de bibliografía
- d. ☐ Consulta del Programa de Estudios
- e. ☐ Otro:

16. ¿Qué escritos realiza bajo su función?

- a. ☐ Oficios
- b. ☐ Planes de trabajo
- c. ☐ Investigaciones académicas
- d. ☐ Recreación literaria
- e. ☐ Otro:

15. ¿Qué actividades de escritura están programadas en el PEMC?

- a. ☐ Producción de cuentos
- b. ☐ Artículos de divulgación
- c. ☐ Realización de carteles
- d. ☐ Creación de poemas
- e. ☐ Otro:

17. ¿Se ha resuelto la producción de textos en el aula?

- a. ☐ Sí
- b. ☐ No

18. ¿La producción de textos le parece un factor imprescindible en la escuela? ¿Por qué?

19. ¿Cómo concibe el proceso de producción de textos en la escuela?

20. ¿Qué habilidades requiere un docente que escribe?

21. ¿Qué elementos considera que faltan para para desarrollar en la producción de textos?

22. Considera que después de la pandemia ¿existen mayores dificultades en los estudiantes para escribir? ☐ Sí ☐ No ¿Por qué?

IV. ACTUALIZACIÓN DOCENTE

23. ¿Sobre qué asignatura o campo formativo fue su último curso de actualización?

- a. ☐ Matemáticas b. ☐ Español c. ☐ Ciencias naturales d. ☐ Educación Socioemocional
- e. ☐ Ninguno f. ☐ Otro: _____

24. ¿Qué tema de lengua materna o lenguajes le gustaría conocer para fortalecer su práctica docente?

Por su participación ¡Muchas Gracias!